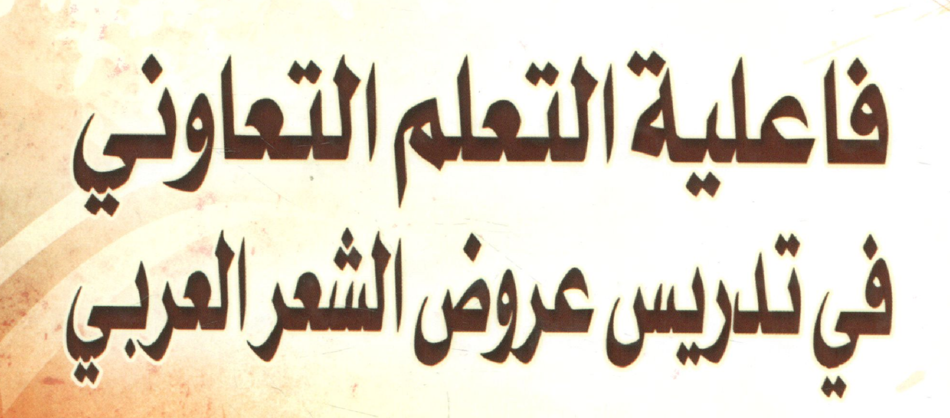


فاعلية التعلم التعاوني في تدريس عروض الشعر العربي

الأستاذ الدكتور

نجم عبدالله الموسوي

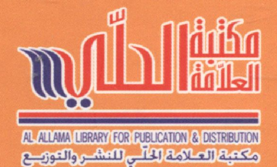




فاعلية التعلم التعاوني في تدريس عروض الشعر العربي









للنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+
ص.ب 926414 عمان 11190 الأردن
E-mail : gm@redwanpublisher.com
gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

فاعلية التعلم التعاوني في تدريس

عروض الشعر العربي

فاعلية التعلم التعاوني في تدريس عروض الشعر العربي

الاستاذ الدكتور

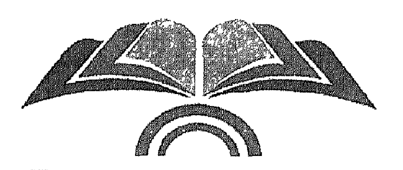
نجم عبدالله الموسوي

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان





للنشر والتوزيع

فاعلية التعلم التعاوني في تدريس عروض الشعر العربي

ا.د.نجم عبدالله الموسوي

الواصفات:

القانون الجنائي /الشعر العربي//طرق التعلم//التدريس/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/2/588)

ردمك ISBN 978-9957-76-243-8

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+

ص.ب. :926414 عمان 11190 الأردن

E_mail:gm@redwanpublisher.com

:gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ﴾

سورة المائدة: من الآية2

الإهداء

إلى .. سيدتي الوالدة الفاضلة (أطال الله بعمرها)...

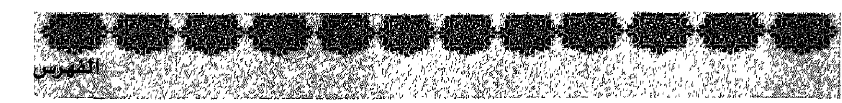
رمز الصبر والحنان والنقاء .....

إلى .. سيدي الوالد (أطال الله بعمره) ...

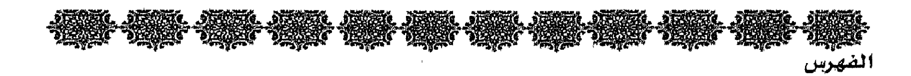
عنوان التحمل و والإصرار

أهدي هذا الجهد المتواضع إليهما .... قربة لله تعالى وطاعة لهما

نجم



الفهرس





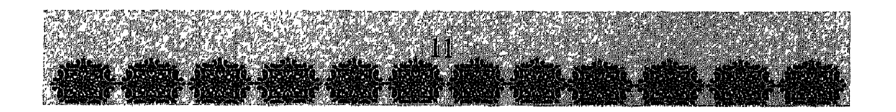
المقدمة

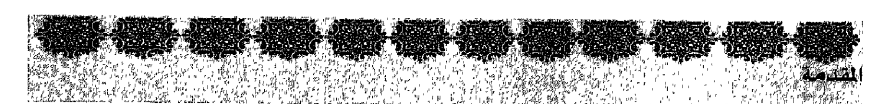
عندما ننظر إلى المجتمع من حولنا نظرة فاحصة نجد، أنَّ الناس متفاوتون، سواء كان ذلك من جهة القوة الجسمية، أم من جهة القوة العقلية، ففي المجتمع يكون هناك أُناس أقوياء، وآخرون ضعفاء.. وهناك أُناس أصحاء، وآخرون مرضى.. وهناك أُناس أغنياء وآخرون فقراء، وهناك من يتميز بالعلم والمعرفة، وآخرون بالجهل والأمية، ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة إستيعاب الحياة، والروح التعاونية، التي تزرع مشاعر الحب، والإحترام، والإخاء، بين أفراد المجتمع كافة، وتعينهم على العمل، والتطور.

إنَّ المجتمع البشري، يشبه إلى حد كبير الجسم الإنساني في تكوينه، وعمله، وأداء وظائفه، فجسم الإنسان مكون من أعضاء، وأجهزة، ولكل منها واجب دقيق، وعمل خاص يقوم به بشكل منظم، بحيث لا يمكن لأي عضو أنْ يستغني عن بقية الأعضاء، فهي تعمل معاً بصورة مترابطة، ومنسقة من أجل حفظ الحياة وديمومتها.

ويهدف هذا البحث إلى معرفة أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل، والإستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة العروض، من خلال إختبار الفرضيتين الأتيتين :-

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، بين متوسط درجات الإستبقاء (الإحتفاظ بالمعلومات، وبقاء أثرها)، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات

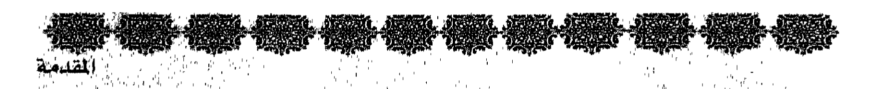




الإستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

أقتصر البحث على طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – كلية التربية / جامعة البصرة، ومن كلا الجنسين (ذكوراً وإناثاً)، وللفصل الأول من العام الدراسي 2010 – 2011، وعلى موضوعات مادة العروض المقررة، حسب المفردات المنهجية، المعتمدة من قبل الهيئة القطاعية لكليات التربية الأساسية في القطر، والمعمول بها حالياً في عملية تدريس الطلبة في هذه المادة.

وقد أعتمد الباحث التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبية، وضابطة ذا الاختبار البعدي فقط، وبعد أنْ تم تحديد كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان، مكاناً لتطبيق التجربة، قسَّم الباحث طلبة قسم اللغة العربية البالغ عددهم (26) طالباً وطالبةً إلى مجموعتين متكافئتين في اختبار المعلومات السابقة، والعمر الزمني مقاساً بالأشهر، والجنس، والفرع الذي تخرج منه الطلبة في الدراسة الإعدادية (العلمي، الأدبي)، وبعدها أختار الباحث عشوائيا المجموعة (أ) لتكون مجموعة تجريبية، وعدد طلبتها (12) طالباً وطالبةً، والمجموعة (ب) لتكون مجموعة ضابطة، وعدد طلبتها (14) طالباً وطالبةً، تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (طريقة التعلم التعاوني)، وحجب ذلك المتغير عن المجموعة الضابطة، درس المجموعتين التجريبية، والضابطة مدرس مادة العروض في قسم اللغة العربية على وفق الخطط التي وضعها الباحث (ما يخص طريقة التعلم التعاوني)، بعد أنْ أوضح الباحث كيفية استخدام هذه الطريقة داخل القاعة الدراسية، بدأت التجربة في 1 / 12 / 2010، استغرقت الفترة الزمنية المخصصة لها عشرة أسابيع، انتهت بإجراء الاختبار التحصيلي في يوم 15 / 2 / 2011، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة الاختبار نفسه لقياس الاستبقاء، وفي نهاية المدة المقررة للتجربة، تم اختبار المجموعتين بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل على التحصيل، والاستبقاء، والمقارنة بينهما، و بُنيَّ اختبار تحصيليٌ مكون من (40) فقرة موزعة على المستويات المعرفية

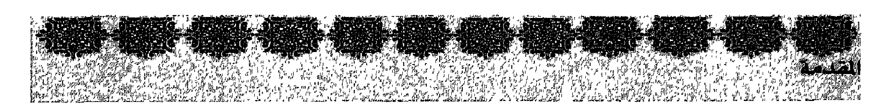


من تصنيف (Bloom)، (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، تحقق الباحث من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء، أما ثباته فقد حُسب باستخدام طريقة إعادة الاختبار ثم باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ ثباته (0,96).

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تمتْ معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (T.Test)، وأسفر البحث عن النتائج الآتية :

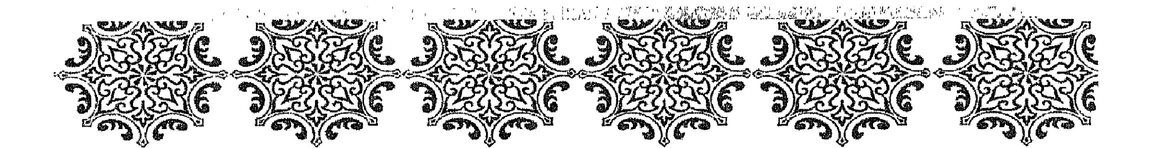
1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، ولصالح المجموعة التجريبية.
2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، بين متوسط درجات الاستبقاء (الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثرها)، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، ولصالح المجموعة التجريبية.

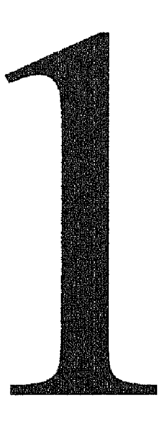
وفي ضوء نتائج البحث، أوصى الباحث باستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العروض لطلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية، وضرورة اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام اللغة العربية في هذه الكليات باستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العروض لما لها من خصائص في زيادة تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعرفة، مع التأكيد على تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام طريقة التعلم التعاوني من خلال برامج، ودورات خاصة، ولا سيما الدورات التي يقيمها مركز التدريب الجامعي في جامعة البصرة.



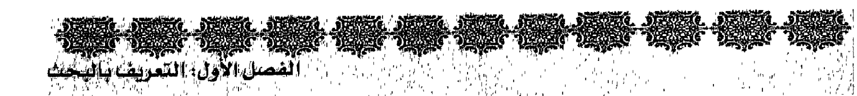
واستكمالاً لهذا البحث اقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات المماثلة على مراحل دراسية أخرى في قسم اللغة العربية، ومواد دراسية مختلفة مثل النحو، الصرف، البلاغة.

الفصل الأول
التعريف بالبحث









الفصل الأول

التعريف بالبحث

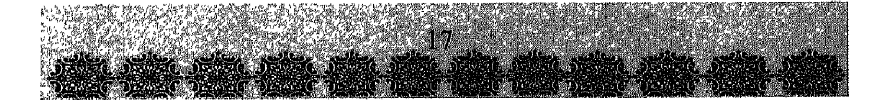
مشكلة البحث:-

إنَّ للغة العربية إرتباطاً وثيقاً بكتاب الله القران الكريم، فهو الذي أعطاها الحيوية البالغة، وحفظها من الضياع والإنصهار في اللغات الأخرى، وأثراها بما فيه من معانٍ وأساليبَ لغويةٍ رائعة، كما إنها وسيلة القرآن، وواسطته، في نشر التعاليم الإسلامية، وإنقاذ البشر، وإبلاغ الرسالة السماوية، هذه الرابطة القوية جعلت من الواجب على أبناء الأمة العربية، العناية بلغتهم لأنها مرتبطة بالعبادة، فعن طريقها نستطيع أنْ نفهم القران الكريم، وكافة الأحكام الأخرى، ونؤدي أمورنا التعبدية على أحسن وجه.

واللغة العربية إحدى روابط الأمة العربية، ووسيلتها في الحفاظ على تراثها وحضارتها العريقة، زيادة على إنها من أهم وسائل الإتصال، والتفاهم بين الناطقين بها، مما جعل الإهتمام بها واجباً دينياً، وقومياً، وعلمياً، وفنياً، وأخلاقياً، للحفاظ على مكانتها (القزاز، 1993 ص 7).

وعلى هذا الأساس أولى العربُ لغتهم إهتماماً كبيراً لأنها لغة حضارتهم وفخر أمتهم ولأنها المرآة التي تعكس وجه أبناء الأمة العربية، وما يحملونه من ثقافة، وعلم، ويتوقف تقدم أبناء الأمة العربية على مدى تقدم لغتهم.

ويجب أنْ لا نغفل عن كون اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، وإنما هي وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى، فهي الأداة التي يستطيع المعلم من خلالها السيطرة على بقية المواد التي يُدرِّسها، وبمقدار نموه في النواحي اللغوية يتوقف إكتسابه للمعلومات، والإتجاهات، والمهارات الأخرى، في مختلف النواحي العقلية، والمعرفية، والإجتماعية، والفنية، والرياضية، وإنها الأداة الأساسية التي



سيعتمدها في تثقيف نفسه، عند خروجه إلى الحياة العملية بعد إنتهاء فترة الدراسة.

ومن مظاهر إهتمام أبناء الأمة العربية بلغتهم، إعتمادها في عملية التعليم، والتعلم، بوصفها من المواد الأساسية في المراحل الدراسية كافة، فكانت الأداة المناسبة لنقل المعارف، والعلوم، بابسط إسلوب، وأسهل عبارات.

وتجلى إهتمامنا بلغتنا، في العمل على تطوير برامج، ومناهج، وطرائق تدريسها في أغلب المراحل الدراسية، ومع ذلك كله فإنَّ اللغة العربية بقيت تُنعت بالصعوبة، والتعقيد، مما تطلب القيام ببحوث، ودراسات علمية من أجل تيسير تعليمها، وتعلمها (الخزرجي، 1995 ص 18).

ونظراً لهذه الأهمية، وجب على التربويين الإهتمام بتطوير طرائق تدريس اللغة العربية، لإيمانهم بأنَّ تدريسها يحتاج إلى مهارة، وخبرة، ومعلم جيد، حتى يتم التغلب على الصعوبات التي تصاحب عملية تعليم اللغة العربية بفروعها كافة.

ومن أجل ديمومة اللغة العربية والمحافظة عليها، في جميع ميادين التعليم، لا بد أنْ نبين ما يعترض طريق تعلمها من صعوبات، وعوائق، ونحيط إحاطة تامة بسبل تذليل هذه الصعوبات، ومعالجتها تمهيداً لإزالتها، والقضاء عليها، تحقيقاً للغاية في صيرورة تعليم هذه اللغة الخالدة تعليماً ميسراً، ومنتجاً.

إذْ لابد من إختيار الطريقة، أو الطرائق التي تلائم دروس اللغة العربية بفروعها المختلفة، والتي تستثير دوافع المتعلمين، وميولهم، وتعمل على تنمية التفكير العلمي لديهم، وتتماشى مع أعمارهم، وجنسهم، وقدراتهم العقلية (الجبَّان، 2000 ص 84)، فبإستخدام الطريقة التدريسية المناسبة، يتم توصيل فكرة علمية، أو خبرة تربوية ، أو مفهوم، أو مهارة، أو إحساس، أو رأي، من شخص المعلم إلى شخص المتعلم، أي أنْ يؤثر أحد طرفي الاتصال في الطرف الأخر، بحيث يؤدي هذا التأثير إلى إحداث تغيير إيجابي، في سلوك المتعلم، أو المتدرب (الحيلة، 2000 ص 84).

ومن علوم اللغة العربية، وموادها التي أهتم بها العرب، وبذلوا الكثير من الجهود من أجل تعلمه، وتسهيل الصعوبات التي فيه، علم العروض.

فهو علم، يعاني متعلموه صعوبةً في فهمه، بل إنَّ طلبة أقسام اللغة العربية، يجدون صعوبة عند دراستهم هذا العلم، الذي أصبحت دراسته مهمة، إذ هو يتعلق بتربية الذوق، وتدريب الأذن على رهافة الحس (السامرائي، 1984 ص 51).

ولصعوبة هذا العلم، وحاجته إلى مؤهلات الذكاء، والفطنة، والأذن الموسيقية، ولكثرة مصطلحاته، ورموزه، كاد يعافه حتى الشعراء، والمتأدبون، والنقاد، الذين لا يمكنهم الحكم على الشعر العربي، إلا بعد الوقوف على مسائله، والإلمام بأصوله وقواعده، ولا يكاد يلجأون إليه إلا في مناسبة حوار، أو جدال، ليكون فيصلاً، وحكماً (الحسيني، 1997 ص 25 – 26).

ولقد شخصت الكثير من المؤلفات، والبحوث، والدراسات، صعوبات علم العروض، بأنها تكمن في صعوبة المادة العلمية نفسها، راجع (جمال الدين، 1974) و (السامرائي، 1984) و (خلوصي، 1991) و(الحنفي، 1991) و(الخزرجي، 1995) وغيرهم ...، فضلاً عن كثرة المصطلحات التي تستخدم فيه، الأمر الذي دعا الدكتور رشيد عبد الرحمن العبيدي، أنْ يؤلف معجماً خاصاً بالعروض أسماه (معجم مصطلحات العروض والقوافي)، وذلك لكثرة ما يرد في هذا العلم، من مسميات، ومصطلحات، وتغييرات مختلفة.

والجدير بالذكر، إنَّ علم العروض لا يُدرس في قطرنا، إلا في مرحلة الدراسة الجامعية وفي أقسام اللغة العربية، في كليات الآداب، والتربية، والتربية الأساسية (المعلمين سابقاً)، (وهي مجتمع البحث الحالي)، ما عدا بعض الإشارات البسيطة في مرحلة الدراسة الإعدادية / الفرع الأدبي.

إنَّ عدم التأكيد على علم العروض، أدى إلى إهماله نوعاً ما، وعدم تناوله في الكثير من البحوث، والدراسات التربوية الحديثة، على مستوى المناهج، وطرائق التدريس، ومن خلال إطلاع الباحث على أغلب كتب طرائق تدريس اللغة

العربية، وجد أنَّ هذه الكتب لم يتناول أصحابها ومؤلفوها مادة العروض، بوصفها مادة علمية مهمة، كبقية مواد اللغة العربية الأخرى، مثل النحو، والأدب، والبلاغة، والصرف، والإملاء، والتعبير، والخط، فكل مادة من هذه المواد، لها شرحٌ وافٍ، من حيث أهميتها، وأساليب تدريسها المختلفة، وكيفية إيصال محتواها إلى الطلبة، بهدف تحقيق إتقان اللغة العربية، تعبيراً، وفهماً، وتيسيراً للصعوبات التي تعترض طريق المتعلم فيها، ينظر: (سليمان، حسين: تعلم اللغة العربية، 1969) و (صلاح الدين، محمد: الإصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، 1969) و(سمك، محمد صالح: فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، 1969) و(إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لتدريس اللغة العربية، 1973) و(علي، يونس فتحي وآخرون: أساسيات تعليم اللغة العربية، 1977) و(السيد، محمد محمود: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، 1980) و (أبو مغلي، سميح: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، 1986) و (الجبَّان، رياض عارف: مبادئ في طرائق التدريس العامة، 2003).

لذلك فإن طبيعة هذه المادة، وما تكمن فيها من صعوبة، وعدم تناولها من قبل الباحثين، والتربويين، والمختصين في المناهج، وطرائق التدريس، والإقتصار على الأساليب، والطرائق التقليدية في تدريسها، أدى إلى إنخفاض التحصيل الدراسي في هذه المادة المهمة، التي تسهم في تنمية الحس الشعري، والذوق الأدبي، وتساعد على قراءة النصوص الشعرية بصورة صحيحة، وتعمل على أنْ تكون لدى الطلبة أذن موسيقية واعية.

كل تلك الأمور، أدت بالباحث إلى تجريب طريقة تدريس حديثة، في مادة العروض، ألا وهي طريقة التعلم التعاوني، التي أثبتت الكثير من البحوث، والدراسات الحديثة نجاحها، ويركز عليها أغلب المختصين في الميدان التربوي لتأثيرها الكبير في رفع المستوى العلمي للطلبة، بإعتبارها من الطرائق العلمية،

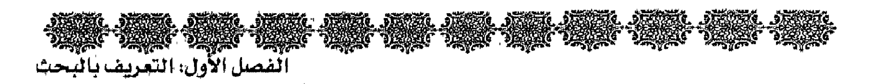
والعملية التي تنمي القدرة على الإبداع، وحل المشكلات، وتزيد من حب الطلبة للمادة الدراسية، وتساعد على فهم المفاهيم العلمية، ونقل الخبرات التربوية.

وتلخيصاً لما سبق، فانَّ الباحث يوجز الأسباب، والمسوغات التي دعت لإجراء هذا البحث بما يأتي:-

1. الصعوبة التي يعاني منها الطلبة، في تعلّم مادة العروض، إذ لابد من إستخدام طريقة تربوية مناسبة تذلل هذه الصعوبة.
2. الكشف عن أهمية التعلم التعاوني، في تدريس مادة العروض، وإتقانها ومعرفة قواعدها، وأساسياتها، ومصطلحاتها، وقد تكون هذه الدراسة الأولى على حد علم الباحث التي تلقي الضوء، على إستخدام التعلم التعاوني في تدريس هذه المادة، ومعرفة النتائج التي يتركها هذا النوع من التعلم.
3. قلة الدراسات التجريبية التي تتناول مادة، وعلم العروض، وهذه الدراسة هي محاولة لتقصي هذا المجال، والتعرف على فاعلية الطرائق التدريسية الحديثة، في تعلم مواد اللغة العربية الأخرى، من خلال مقارنتها مع الطرائق التقليدية المستخدمة في التدريس.
4. أثبتت البحوث، والدراسات التربوية الحديثة، ضرورة التنوع في إستخدام طرائق التدريس، وعدم الإقتصار على طريقة تدريس واحدة، مع التركيز على الطرائق التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ويعمل بروح الجماعة في تنفيذ موضوعات مختلفة، لما في ذلك من أهمية في بناء الأفكار، والمعلومات، والخبرات، فكلما كانت الطريقة التدريسية، مناسبة للموقف التعليمي، وملائمة لميول الطلبة، وقابلياتهم، وإتجاهاتهم، ومهاراتهم، كانت الأهداف التربوية المتحققة، أوسع فائدة، وأكثر دقة.

5. حاجة كليات التربية الأساسية الملحة – ولا سيما أنها من الكليات الحديثة النشوء – إلى الكثير من البحوث، والدراسات التربوية، والعلمية، من أجل النهوض بمستواها العلمي، والتربوي لأنها تمثل مرحلة أساسية في عملية إعداد المعلمين الكفوئين، في كافة المواد الدراسية.
6. عدم إهتمام المربين، بالتعلم الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، فالتعلم التعاوني تجربة شخصية، تمكن الطلبة من القيام بالعمل بأنفسهم، وذلك بتعريضهم إلى مجموعة من المواقف الجماعية، التي تثيرهم، وتجعلهم راغبين في التعلم، فمن الواجب على المربين أنْ يضعوا المعرفة في متناول يدي الطلبة بشكل كتب، أو دروس، أو العاب، أو نشاطات تعاونية.
7. أوضحت العديد من البحوث التي أجراها المعنيون، بواقع إعداد المعلمين – على مستوى المناهج وطرائق التدريس – أنَّ أغلب الطرائق المستخدمة، تقليدية ونمطية، ومبتعدة عن روح العصر، إذ تجعل من الطلبة عناصرَ غير فعالة، وتسبب لهم الجمود والرتابة.

ويؤكد (عبد الدائم، 1981)، بأن الوضع الذي يواجهه إعداد المعلم، والذي يشتد خطراً سنة بعد اخرى، لا بد له من ثورة تكنولوجية تربوية، تحاول أنْ تستخدم الإبتكار والتجديد، ولا نعني بذلك إدخال الوسائل السمعية، والبصرية ، والآلات إلى عملية إعداد المعلمين للتعليم، بل تجديد جميع الوسائل، وجميع العناصر التي تعمل عملها: كالمناهج، والطرائق، والوسائل التعليمية، وكل ما يدخل في العملية التربوية، ففي هذه المجالات تشتد الحاجة إلى تغيرات أساسية وجوهرية، هي قوام الثورة التكنولوجية المنشودة (عبد الدائم، 1981 ص 10- 12).



ويضيف (سليمان، 1982)، إنَّ المعاهد والكليات التي تعد طلابها للعمل بمهنة التدريس، عليها أولاً وقبل كل شيء، أنْ تعدّهم إعداداً متكاملاً، يستطيعون بفاعليته أنْ يعدوا تلاميذهم الإعداد الجيد للحياة، وإلا فإنَّ فاقد الشيء لا يعطيه، وعليها ثانياً، الإسهام في تطوير، وتجديد أساليب هذا الإعداد بما يتلاءم وروح العصر، وما يمكنها من مواكبة الإتجاهات المعاصرة (سليمان، 1982 ص 83).

أهمية البحث:

إنَّ من السمات التي تميز العصر الراهن الذي نعيش فيه، الثورة العلمية، والمعرفية، الناتجة عن التطورات التكنولوجية الهائلة، التي أحدثت تأثيرات غير متناهية الأبعاد على مختلف جوانب الحياة البشرية، الأمر الذي حتم علينا ضرورة الإلتحاق بركب هذا التقدم العلمي.

إنَّ هذا التطور والتقدم، الذي يحصل بسرعة عالية أدى إلى عالم زاخر بالمعلومات التي تنمو، وتزداد في كل يوم، هذا الإزدهار العلمي حفز العملية التربوية، وولد ضغوطات كبيرة عليها، فأصبح من واجب المؤسسات التربوية والتعليمية، أنْ تواكب التغيير الإيجابي الحاصل في النواحي الإجتماعية، والثقافية، والإقتصادية، والعلمية، حتى يستطيع طالب العلم، أنْ يساير ويواكب الإنجازات، والمعلومات، التي تتكاثر يومياً بشكل كبير، وبالتالي لا بد لهذه المؤسسات من إيجاد حلول مناسبة، وموضوعية، وتهيئة أساليب، ووسائل جديدة تلائم هذا التغيير في الحياة الإنسانية، ويتم ذلك عن طريق الإستعانة بالتربية الصحيحة، والناجحة، والمقصودة، النابعة عن الوعي، والتخطيط المستمر.

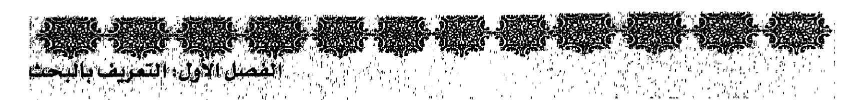
فالتربية تعني، تنمية الفرد تنميةً شاملةً متكاملةً من جميع الجوانب الروحية، والعقلية، والجسدية، والنفسية، والإجتماعية، والجمالية، بحيث لا يطغى جانب على آخر، فهي تنمية متوازنة مع الشمول، والتكامل، تستهدف

إعداد الفرد الصالح إعداداً، شاملاً، متكاملاً، متزناً، ليكون نافعاً لنفسه، ومجتمعه سعيداً في حياته (الحيلة، 1999 ص 19).

إنَّ التربية العشوائية العفوية، غير المبنية على أسس وقواعد علمية، تبدد الطاقات والجهود، وتخلق الإضطراب، والبلبلة في المجال النفسي، والسلوكي، وتحرف الأهداف، والغايات التربوية عن مسارها الحقيقي، ومن هنا كانت الحاجة، إلى منهج تربوي ثابت في إصوله، واضح في مقوماته، ضرورة من ضرورات الحركة التربوية، فهو الذي يرسم للتربية مسارها السليم، المتوازن، ويحدد معالم طريقها، ويوجه الجهود والنشاطات والبرامج التربوية لتعزيز المفاهيم، والقيم الصالحة، والسامية في الواقع الإنساني (العذاري، 2002 ص5).

فعلى ذلك، تكون التربية عملية إعداد، وتنشئة، وتوجيه، وإصلاح، وقيادة للإنسان، في مختلف مراحل حياته، وأبعاد كيانه، خصوصاً في المرحلة التي يحتاج فيها الإنسان إلى عملية التنمية، والإعداد، والإصلاح، وبذا تكون التربية عبارة عن عملية بناء، وتوجيه الإنسان، والوصول به، إلى مرحلة النضج، والكمال، وبنائه بناءً روحياً، وفكرياً، وسلوكياً، وجسدياً، متوازناً، وسليماً، يمكنه من أداء رسالته، والتعبير عن إنسانيته (مؤسسة البلاغ، 1997 ص 11).

فمن المسلم به، إنَّ التربية هي إحدى الركائز التي تعتمد عليها الأمم، في الإحتفاظ بكيانها، وإنَّ تقدم المجتمع، وتطوره يقوم عليها (الخوالدة وآخرون، 1995 ص 130 – 131)، فإذا مارس الطالب العملية التربوية، بصورة صحيحة، وهادفة، وبعيدة عن الفوضى، والتعقيد، فانه يعيش في جو تربوي، وعلمي، زاخر بالعطاء، والنهوض العلمي، محققاً بذلك الهدف الذي تسعى التربية لتحقيقه، أما إذا كانت هناك فجوة، ونقص، وضعف، في أركان العملية التربوية فإنَّ التربية تتعثر في دورها، ومهمتها.



فمن الثمرات المترتبة على التربية الناجحة، هي إسهام من تحاكيه التربية، في بناء صرح مستقبل المجتمع، والإحساس بالمسؤولية إتجاهه، وهي مسالة مهمة للغاية.

ويبين (ناصر، 1996)، أنَّ التربية تحتل دوراً هاماً في تكوين الفرد، وصقل مواهبه، وهي عملية تفاعل بين الفرد، وبيئته الطبيعية، والإجتماعية، وهي عملية طويلة الأمد، لا نهاية لها إلا بإنتهاء الحياة (ناصر، 1996 ص 9).

فالتربية تعني إعداد العناصر الصالحة في المجتمع، من أجل خيره، وسعادته، ويتطلب الإعداد وجود مربين لهم كفاءات وملاكات خاصة، والتربية تؤتي أُكلها، إذا كان المربون بدرجة من الحرص على تيسير المهمة التربوية، وذلك لأنها مهمة شاقة لا يضطلع بها إلا الهادف الواعي (شريعت مداري، 1994 ص 5).

ومن هنا، فإنَّ الأمم تعتمد على أنظمتها التربوية، لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها، فتربية الفرد هي حصيلة عوامل عديدة، تشترك فيها مؤسسات المجتمع المختلفة، فالمجتمع يؤثر عن طريق التربية في الفرد، والفرد بدوره ينبغي أنْ يؤهل بالتربية، ليسهم في تحسين أوضاع مجتمعه والنهوض به، إلى مراتب العلياء، أي إنَّ علاقة الفرد والمجتمع علاقة تأثير وتأثر عن طريق التربية الصحيحة (الحيلة، 1999 ص 20).

ويضيف (الطوبجي، 1980)، إن التربية أحد فروع العلوم الإنسانية، التي تهتم بالإنسان في جميع مراحل نموه: مرحلة التكوين، والطفولة، والمراهقة، والشباب، والكهولة، فهي أداة صناعة الإنسان، تجعل منه هدفها الأول ومسؤولياتها الكبرى، تتعهده بالتنشئة الجسمية، والعقلية، والروحية، وتعمل على تأهيله لاكتساب الخبرات، والمهارات، التي تساعده على كسب عيشه، وأداء وظائفه في المجتمع (الطوبجي 1980 ص 15).

وفي ضوء ما تقدم لا تكون التربية أداةً فعالةً، ومحفزاً، نحو تقدم الفرد إلا إذا تكاملت عناصرها التي هي: المربي، ومادة التربية، والمتربي، والظروف الإجتماعية، فإذا كانت مادة التربية مفيدة، ومناسبة، والظروف الإجتماعية مؤاتية، وإذا كان المربي متفاعلاً، وكفوءً، حققت التربية ما تصبو إليه من أهداف (شريعت مداري، 1994 ص 5).

ومن أهم مقومات هذا النجاح أنْ يكون المربي متفانياً في عمله، وواجبه، مخلصاً، متفائلاً، بالنجاح الذي سوف يتحقق، نتيجةً لعمله، وأنْ يكون ذا روح تعاونية محباً لمهنته.

من هنا ينبغي للمعلم، أنْ يكون ملماً بمبادئ العلوم التربوية، من تربية، وتعليم، ومناهج، وطرائق تدريس، وتقنيات تربوية، وعلم نفس، والعلوم التربوية الأخرى، التي لها صلة بعملية التربية، لأنها تعد من أهم الوسائل التي تستعين بها المؤسسات التربوية، والعاملون فيها على القيام بمهمتهم في إعداد معلمي المستقبل، ولأنها تساعد على فهم طبيعة التعليم، وما يتضمنه من جوانب مختلفة، فالتركيز على هذه العلوم، في البرنامج التعليمي لإعداد المعلمين يجعل تصعيد المستوى التربوي من الضروريات الأكيدة.

وهكذا لابد من التأكيد على عملية إعداد المعلمين، باعتبارها إحدى الحاجات الجوهرية للمجتمع، نظراً لأهمية التعليم الإبتدائي من جهة، وإتساع المعلومات، والمستحدثات، والإنجازات التكنولوجية، في فروع العلم المتعددة من جهة أخرى، وجب على المختصين التربويين العمل على رفع المستوى العلمي لمعلمي المراحل الدراسية الثلاث: الإبتدائية، والمتوسطة، والإعدادية، حتى درجة البكالوريوس، وهذا الإهتمام المتزايد، سوف يسرع نجاح العمل التربوي، والإصلاحي، والعلمي.

ومن الواجبات المهمة، الملقاة على عاتق المهتمين بالعملية التربوية، وعلى عملية إعداد المعلم في المجتمع العربي، الإهتمام باللغة العربية بإعتبارها جزء من

أركان التعليم، ووسيلته المباشرة، وكذلك لأنها تعد أهم القنوات، التي يعتمد عليها في تنشئة الأجيال العربية الصاعدة.

واللغة العربية، قناة هادرة بالحياة، فريدة بما تمتلك من قدرات، في التعبير عن الذات، وما يصدر منها تجاه بيئتها وبالعكس من علاقات تتفاوت دقةً، وتعقيداً، وسمواً، وعلى هذا فإنَّ دراسة اللغة العربية، تُعد عملية على قدر وافر من المتعة، والإيجابية، لاكتشاف خصائص اللغة العربية، وما تتمتع به من سمات ومميزات طورت قيمتها الحضارية (أذر شب، 1995 ص 6).

ويشير (عبد العليم، 1973)، إلى أنَّ اللغة العربية، هي لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية، عاشت دهرها في تطور، ونماء (عبد العليم، 1973 ص 48).

ولقد اتسمت هذه اللغة بسمات، وخصائص، تجلت فيها مكانتها الكبيرة بين لغات البشر، وإن كثيراً من هذه الصفات، إنفردت بها هذه اللغة الكريمة، التي جعلها الله تعالى لغة كتابه الكريم (الزيدي، 1987 ص 179).

وإذا كانت الأمم تُعنى بلغاتها، وجب أن تحظى اللغة العربية بكل رعاية، وإهتمام، فهي اللغة التي إمتازت بمكانتها السامية بين لغات العالم الحية (العزاوي، 1984 ص 19).

وإنطلاقاً من هذا الواجب، حرص أبناء الأمة العربية، والإسلامية على الإحتفاء، والعناية الفائقة بلغتهم، لتظل مشعلاً يحمل رسالة الإسلام إلى أقصى أرجاء المعمورة، ولتظل مصدراً من مصادر حضارتهم البشرية العريقة، والأداة المناسبة لإيصال صوتهم، وتراثهم، وثقافتهم إلى الأمم، والشعوب الأخرى .

وقد بدأت الجهود المبذولة في هذا المجال، تنمو بشكل مطّرد في السنوات الأخيرة، وتعددت زوايا الإهتمام بدراسة اللغة العربية سواء من حيث فهمها، أو إنتاجها، أو إكتسابها (يوسف، 1980 ص 9).

وتتفق الكثير من الآراء العلمية والتربوية، على ضعف مستوى طالب اللغة العربية اليوم، ولكنها تتباين في تقدير أهمية كل سبب يكمن وراء هذا الضعف، ومن جملة هذه الأسباب ضعف الدرس اللغوي في مراحل الدراسة المختلفة مادةً، ومنهجاً، ومعلماً.. ومنها ما قيل أو يقال عن طبيعة اللغة العربية وصعوبة ضبط قواعدها، وضبط أصوات ألفاظها، وكثرة التغييرات الحاصلة فيها، ومنها ما يتعلق بالطالب، ودخوله أقسام اللغة العربية مكرهاً، لعدم رغبته في الدراسة في هذا القسم لأسباب عديدة (العوادي، 1980 ص 43) و (علي وآخرون، 1977 ص 23).

وهناك سبب أخر، هو طبيعة أقسام اللغة العربية في الجامعة، وسيطرة الأساليب التدريسية الروتينية، والطرائق التقليدية في التدريس، والحيلولة دون أية محاولة للتجديد، والتغييرينظر (الجلال، 1984 ص 114- 118)، و (,sharp 1976. p: 110-114).

فالطالب في المرحلة الجامعية، بأمس الحاجة إلى إستخدام طرائق تربوية حديثة، تهتم بمجالات العلم، والمعرفة، وتمكنه من فهم، وإستيعاب المادة العلمية، بشكل سريع، وثابت، وتنمي لديه القدرة الكافية على مواجهة المواقف العلمية، والحياتية، وحل المشكلات التي تواجهه عند القيام بمهمته، ومهنته، في المستقبل.

ويرى (كاظم، 1973)، إنَّ إتباع الطرائق الحديثة في التدريس، يزيد من فاعلية التعلم الوظيفي للمعلومات، وإدراك دور العلم، في تحسين معيشة الأفراد، وتنميتهم إجتماعياً وفي مختلف المجالات (كاظم، 1973 ص 182).

إنَّ عدم إستخدام الطرائق التدريسية الحديثة، والتي تقوم على أسس تربوية متينة، أثبتتها الدراسات، والبحوث المعاصرة، من قبل تدريسيي المادة في المرحلة الجامعية، أدى إلى حدوث ضعف في المستوى العلمي، والمعرفي لدى الطلبة الجامعيين – الذين سيصبحون معلمين، أو مدرسين في المستقبل – الأمر الذي

ينعكس على تحصيلهم الدراسي، حيث يؤدي إلى ضعف التحصيل الذي يعد من أولويات التربية المعاصرة .

وترى (الربيعي، 1999)، أنَّ التحصيل يعد من أهداف التربية، والتعليم، لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ويعد معياراً اساسياً يتم بموجبه تقدم الطلبة في دراستهم، وهو الأساس لمعظم القرارات التربوية في لتربية، والتعليم (الربيعي، 1999 ص 2).

ويؤيد ذلك (زيتون، 1994)، حيث يرى أنَّ التحصيل الدراسي بوجه عام والعلمي بوجه خاص، متدنٍ، وفي تراجعٍ نسبي، في مختلف المراحل الدراسية، ومن هنا تظهر الحاجة إلى تقصي العوامل التي تؤثر في مستوى التحصيل العلمي للطلبة (زيتون، 1994 ص 47 –48).

ويكاد يكون إتفاقاً بين الباحثين السابقين الذكر على ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في جامعاتنا، وبالخصوص في الكليات التي تعد المعلمين، والمدرسين، الأمر الذي سينعكس على أداء مهنتهم في المستقبل، هذا الضعف تعاني منه فروع، ومواد اللغة العربية المختلفة من نحو وبلاغة، وصرف، وعروض، وغيرها ....

إنَّ هذا الضعف والشكوى المستمرة من إنخفاض تحصيل الطلبة في فروع اللغة العربية قد يكون سببه نقص في الكتاب، أو طريقة التعلم، أو التقويم، أو الجانب الإداري.

ولا ريب في أنَّ أغلب مواد اللغة العربية، مثل النحو، والبلاغة، تناولها الكثير من الباحثين من خلال بحوثهم التربوية، والتجريبية، حيث إستخدموا في تدريسها طرائق تدريس حديثة، أثبتت جدارتها، وفاعليتها، بعد إنتهاء فترة التجربة، وإستقراء النتائج التي حصلوا عليها من هذه البحوث، هذه النتائج أدت بدورها إلى إعادة النظر في طرائق تدريس النحو، والبلاغة، وتحديد الصعوبات

التي يواجهها الطلبة، في هذه المواد، والعمل على تبسيط كل منها من أجل تيسيرها، وتسهيل تعلمها، بالشكل الذي يساعد على تحسين أداء الطلبة فيها.

إلا أنَّ علم العروض، لم يكن له الحظ الكبير، والوافر، في هذه البحوث والدراسات، حيث لم يجد الباحث، دراسة واحدة تتناول طرائق تدريس العروض، بإسلوب علمي مبسط، أو دراسة تتناول أثر استخدام إحدى طرائق التدريس الحديثة في تدريس هذا العلم، فإقتصر تدريس العروض على الطرائق التدريسية التقليدية التي أثرت سلباً على هذه المادة، وسببت نفور الطلبة منها، وإنخفاض تحصيلهم الدراسي فيها.

فمعرفة علم العروض، وإتقانه، واجب على متعلمي اللغة العربية، وأساتذتها، والمتخصصين فيها، وإلا فإنَّ معرفتهم بعلوم الشعر العربي تظل ناقصة مبتورة، وتعلم العروض يحتاج إلى فطنة، واستعداد، وهما يختلفان من شخص إلى أخر، فالعروض ليس بالعلم البسيط الهين، وصعوبته ناتجة عن كثرة مصطلحاته وتشعبها وتنوعها(بدير، 1961ص 7- 8).

ويؤكد (الحسيني، 1997)، أنَّ علم العروض، من علوم العربية التي لا يمكن لدارسيها الإستغناء عنه، من نواحٍ شتى، فمن الناحية التاريخية، هو فرع من فروع اللغة العربية، وداخل في علومها ومتونها، ومن الناحية النقدية، يحتاج إليه كل ناقد ودارس للشعر العربي، وأوزانه قديماً، وحديثاً، ليستطيع الحكم له أو عليه، أو النظر في إدخال نتاج فيه، أو إخراجه منه، في ميدان المعارك الشعرية، ومن الناحية الأدبية، يحتاج إليه كل شاعر، يريد أنْ يتمكن من صنعته، ويسلم من الهفوات الموسيقية، التي تعرض له، أو يتعرض هو لها، ومن الناحية التحقيقية، يحتاج إليه كل محقق، ومشتغل بالتراث وأدواته، إذ لا يمكن لناشر يريد أنْ يتبع أصول النشر العلمي، والتحقيق، أنْ يجرؤ على نشر ديوان، أو كتاب مخطوط ترد فيه أشعار دون الوقوف على أصول هذا العلم،

ودقائقه، فكم يساعد إتقانه في تصحيح خطأ، أو تحقيق تصحيف (الحسيني، 1997 ص 26).

ونتيجة لاطلاع الباحث على العديد من البحوث، والدراسات التربوية، في مجال طرائق التدريس التي تناولت طريقة التعلم التعاوني في تدريس العديد من المواد العلمية، كالرياضيات، والعلوم، والكيمياء، والفيزياء، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والجغرافية، والأدب العربي، وعلوم الحياة وغيرها ... ولما حققته هذه البحوث التجريبية، من نتائج باهرة، إرتأى الباحث أنْ يستخدم هذه الطريقة التدريسية الحديثة، التي يؤكد عليها أغلب التربويين في تدريس مادة العروض، لبيان أثرها على مستويات الطلبة، لا سيما أنَّ التعلم التعاوني ذو فاعلية كبيرة من الناحيتين التربوية، والإجتماعية ، فالقاعة الدراسية هي عبارة عن تركيبة إجتماعية، لا يتعلم الطلبة خلال وجودهم فيها المواد العلمية فقط، بل يتعلمون كيف يكيفون أنفسهم للتعايش مع زملائهم، على إختلاف قدراتهم، وميولهم، فهم يتعلمون من بعضهم كما يتعلمون من معلمهم، فعن طريق تبادل الأحاديث حول الواجبات العلمية، وحل المشكلات التي تعترضهم بشكل مشترك، يصبحون أنضج فهماً، وأكثر علماً، عما كانوا يتعلمون عن طريق التعلم الفردي، فالعمل الجماعي أكثر إثارةً، وتأثيراً في نفوس الطلبة.

إنَّ التعلم التعاوني يحقق فوائد، ومزايا عديدة، لعل أبرزها وأهمها تبادل الخبرات بين الطلبة، مما ينتج إمكانية أنْ يتعلموا من بعضهم البعض، فتتعدد مصادر تعلمهم (أي ليس المعلم فقط)، وبالتالي يحسن مستوى تحصيل الطلبة، ويعالج الضعف العلمي بشكل أفضل من التعلم الفردي (العقيل، 2003 ص 60-61).

ويُبين (عثمان، 1995)، أنَّ قيام التعاون بين الطلبة من خلال مشاركتهم في النقاش، والمحاورة، يؤدي إلى أنْ يستوعبوا المنهج بشكل أفضل، ويتقبلوا الرأي الأخر، وبالنتيجة يكون التعلم فاعلاً (عثمان، 1995 ص 14).

ويذكر (السامرائي، هاشم وآخرون، 1994)، أنَّ إستخدام طريقة تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، وصغيرة، وغير متجانسة، جاء بديلاً للتغلب على القصور في طرائق التدريس الإعتيادية للأعداد الكبيرة من المتعلمين، لان التدريس بالمجموعات التعاونية الصغيرة، يتيح أكبر قدر ممكن من مشاركة الطلبة عند المناقشة فيما بينهم (السامرائي هاشم وآخرون، 1994 ص 60).

كذلك إنَّ العمل عن طريق الجماعات، يعبر عن نظام طبيعي للحياة، والتعلم بهذه الطريقة يجمع بين النمو الفردي، والنمو الاجتماعي للمتعلم، مما قد يسهم في تربية متكاملة، وشاملة، للفرد، والجماعة، وكلما كان التعلم بشكل مجموعات تعاونية، فإنه يساعد على التخلص من القيم الفردية السلبية، التي تقوم على المنافسة، والأنانية، والغرور، وتساعد على كشف الميول، وتقوي دافع الإنتماء للمجموعة، والجماعة، وفيها يمارس الطالب حياة إجتماعية عادية، داخل المجموعة، ويواجه مشاكل معينة، يتعاون في حلها مع سائر زملائه، ويشعر أنه يسهم في تحقيق أهداف جماعته (الوقفي، 1989 ص 174 – 175).

إنَّ التعلم التعاوني له أثر كبير على ذاكرة الطلبة، أي إنه يؤثر في ترسيخ المادة العلمية في أذهانهم، ونستطيع أنْ نسميه بأنه تعلم نشط، لانه يشجع الطلبة، ويدفعهم إلى المناقشة، والمشاركة، في الأداء، والتفكير، الأمر الذي يضع الفرد في موضع تساؤل، ونقاش، فيراجع أفكاره، ومعلوماته، ويناقش زملاءه في الأمور التي تصعب عليه.

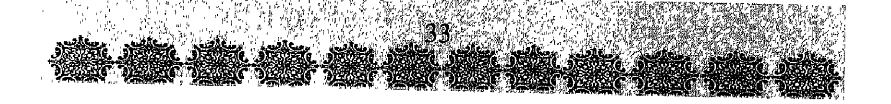
وللتعلم التعاوني أثرٌ في البعد الإنفعالي، إلى جانب مزاياه في زيادة التحصيل، كالشعور بالآخرين، وإحترامهم، والإستماع إليهم، وتقبل الفروق بين الطلبة في المجموعة، وإطاعة القوانين، والولاء للمجموعة، والإهتمام بمصالحها، وتقبل المسؤولية وغيرها، وكذلك إنَّ للتعلم التعاوني أثر في البعد النفسي من حيث قيام الطالب بالنشاطات، والتجارب، والحل (الشيخ، 1993 ص 1).

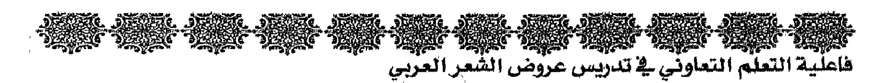
وبناءً على ما تقدم، فانَّ أهمية هذا البحث، تكمن فيما يأتي:-

1. إنَّ هذا البحث تناول مادة العروض على أنها مادة مهمة، لها دور كبير في دراسة الأدب العربي، ومعرفتها تساعد على قراءة النصوص الأدبية قراءة شعرية صحيحة، وتكوين أذن موسيقية واعية، تستطيع أنْ تميز بين بحور الشعر العربي.
2. يُبين أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني، في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية، في مادة العروض.
3. إنه أُجري تطبيقه على طلبة كلية التربية الأساسية، الذين يعدون حجر الزاوية في العملية التعليمية، والتربوية في المستقبل، وإنَّ لهم مكان الصدارة، حيث على مدى تقدمهم، وتطورهم، يتوقف نمو، وتقدم الجيل الذي يعملون على صنعه، وعلى عاتقهم تقع مسؤوليات كبيرة، تتمثل في تنشئة، وإعداد الجيل الصاعد.
4. إنه يتناول التحصيل الدراسي للطلبة، والذي يمثل ما لديهم من معلومات وخبرات.
5. إفادة الجهات ذات العلاقة بإعداد المعلم، وتكوينه العلمي، والتربوي، في تطوير تدريس مادة العروض، من نتائج البحث الحالي، ولا سيما أنَّ هذه الدراسة هي الأولى في القطر - على حد علم الباحث - .
6. الإسهام في رفد طرائق تدريس اللغة العربية، حيث إنَّ تجريب هذه الطريقة، يسهم في إضافة بحث إلى البحوث المقدمة في طرائق تدريس اللغة العربية بشكل عام، وإلى طرائق تدريس العروض بشكل خاص، بإعتبار العروض أحد فروع اللغة العربية.

هدف البحث:

1. يهدف البحث الحالي، إلى معرفة أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني، في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية الأساسية / جامعة ميسان.





2. يهدف البحث الحالي، إلى معرفة أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني، في الإستبقاء (الإحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثرها) لدى طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية الأساسية / جامعة ميسان.

وإحتفاظهم بالمعلومات، في مادة العروض، قياساً للطريقة التقليدية في التدريس.

فرضيتا البحث:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، بين متوسط درجات الإستبقاء (الإحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثرها)، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي، على وفق ما يأتي:-

1. طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان، ومن كلا الجنسين (ذكوراً وإناثاً).
2. الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 2010 – 2011.
3. مادة العروض المقررة، حسب المفردات المنهجية، والمعتمدة من قبل الهيئة القطاعية لكليات التربية الأساسية في القطر، والمعمول بها حالياً في عملية تدريس وإعداد الطلبة في هذه المادة.



تعريف المصطلحات

1- **التعلم التعاوني:-** Cooperative Learning

❖ **يعرفه (فريدريك هـ. بل، 1986) بأنه:-**

محاولة لتنظيم الفصل الدراسي في مواقف ديمقراطية مصغرة، ولكي يحدث تقدم فعال، وهادئ، لابد وأن يعمل الطالب بالرجوع إلى زملائه الطلبة، فكل فرد، يكتسب خبرات من خلال إسهامه، في بناء، وتكييف المناقشات الإجتماعية، والإتفاقات، والإختلافات (فريدريك هـ. بل، 1986 ص 215).

❖ **عرفه** (Johnson & Smith , 1991) **بأنه:-**

إستراتيجية تدريس، تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلبة يعملون سوياً، بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن (Johnson & Smith , 1991.p:12).

❖ **وعرفه** (Ropert , 1991) **بأنه:-**

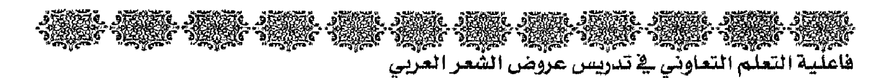
مجموعة نشاطات وفق أنظمة معينة، يشترك الطلبة في العمل فيها، كمجموعات غير متجانسة التحصيل، مكونة كل منها من (4 – 6) أعضاء (Ropert , 1991.p:12).

❖ **وعرفه** (Oslen & Kagen , 1992) **بأنه:-**

نشاط تعلمي، يُنظم لكي يصبح التعلم معتمداً على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين، إذ إن كل متعلم مسؤول عن تعلمه ويجري تحفيزه بزيادة تعلم الآخرين (Oslen & Kagen , 1992.p: 25).

❖ **وعرفه (الفاخوري، 1992) بأنه:-**

الطريقة التي يتعلم بها أفراد المجموعات، حل المشكلات مع بعضهم البعض، وأنْ يتشاركوا في تعلم المفاهيم، وإستيعابها، والقيام بالتجارب المطلوبة،



والإجابة عن الأسئلة، والحصول على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة، وليس من المعلم، ويكون العمل ضمن مجموعات صغيرة، ويقتصر دور المعلم على الإشراف، والتوجيه، والتغذية الراجعة عند الحاجة (الفاخوري، 1992 ص 8).

❖ **وعرفه** (Mcenermy , 1994) **بأنه:**

إستراتيجية تدريس، تتمحور حول الطالب، حيث يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك (Mcenermy ,1994.p:3).

❖ **وعرفه (السامرائي، هاشم وآخرون، 1994) بأنه:-**

إستراتيجية صفية، تستخدم لزيادة الحوافز، والإنتباه لدى الطلبة، لمساعدتهم في معرفة أنفسهم، والآخرين، وتزويدهم بالوسيلة اللازمة للتفكير، وحل المشكلة، والمشاركة، والإكتساب (السامرائي، هاشم وآخرون، 1994 ص 186).

❖ **وعرفه (القاعود، 1995) بأنه:-**

تنظيم زمري، من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلبة لمجموعة الواحدة في فهم الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، وفي الإجابة عن الأسئلة، والقيام بالأنشطة ذات العلاقة، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة، بحيث يعد كل طالب مسؤولاً عن نجاح مجموعته (القاعود، 1995 ص 137).

❖ **وعرفه** (Matiru & Schlette , 1995) **بأنه:-**

طريقة تدريس يتعلم الطلبة فيها كفريق واحد، على شكل مجموعات صغيرة، لإتمام واجب محدد، ويتعلمون فيها مهارات التفاعل الإيجابي فيما بينهم (Matiru & Schlette , 1995.p:120).

❖ وعرفه (Jeremy Harme , 1997) بأنه:

عبارة عن عمل يتضمن مجموعة من الطلبة، يسمح لهم في أداء مجموعة من المهارات (Jeremy Harmer , 1997, p:117).

❖ وعرفه (جابر، 1999) بأنه:-

طريقة تدريس فريدة، تختلف عن الطرائق التدريسية الأخرى، من حيث كونها طريقة جماعية، تتطلب من الطلبة أنْ يعملوا معاً في جماعات صغيرة، مستندين إلى التفكير، والممارسة الديمقراطية، وعلى التعلم النشط، وإحترام الأخرين، يستهدفون بذلك تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعلم الأكاديمي، وخاصة تنمية، وتحسين التقبل داخل الجماعة، والمهارات الإجتماعية الأخرى (جابر، 1999 ص 121).

❖ وعرفه (الحيلة، 1999) بأنه:-

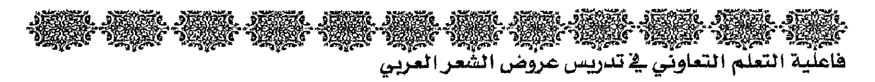
ترتيب الطلبة في مجموعات، وتكليفهم بعمل، أو نشاط، يقومون به مجتمعين متعاونين (الحيلة، 1999 ص329).

❖ وعرفته (أبو عميرة، 2000) بأنه:-

هو من الإستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تحسين، وتنشيط الطلبة الذين يعملون في مجموعات، يعلّم بعضهم بعضاً، ويتعاونون فيما بينهم، بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته، فضلاً عن إستخدام هذه الإستراتيجيات يؤدي إلى تنمية روح الفريق بين الطلبة مختلفي القدرات، وإلى تنمية المهارات الإجتماعية وتكوين الإتجاه السليم نحو المواد الدراسية (أبو عميرة، 2000 ص 67).

❖ وعرفه (مرعي والحيلة، 2002) بأنه:

إحدى الطرائق التدريسية التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث، والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، وتقوم



على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق أهداف تعلمهم الصفي (مرعي والحيلة، 2000 ص 84).

❖ **وعرفه (العقيل، 2003) بأنه:-**

تنظيم يجري من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في فهم الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، وفي الإجابة على الأسئلة، والقيام بالأنشطة ذات العلاقة، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة بحيث يعد كل طالب مسؤولاً عن نجاح مجموعته، إيماناً منه بأنه ينبغي على المجموعة أنْ تعمل لتحقيق هدف مشترك، ويكون دور المعلم تقديم مذكرات مصوغة على شكل أهداف، وأساليب وأنشطة، وتقويم، وإعطاء تعليمات تخبر الطلبة بأدوارهم وتقديم التعزيز لكل مجموعة بحسب أدائها العام، ويتم التنافس بين المجموعات لا بين الأفراد (العقيل، 2003 ص 11).

❖ **التعريف الإجرائي:-**

طريقة تدريس حديثة، يتم فيها تقسيم طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – داخل القاعة الدراسية إلى ثلاث مجموعات تعاونية، متساوية في عدد عناصرها، بحيث تتكون كل مجموعة من أربعة عناصر، مختلفة في الجنس، والتحصيل العلمي، وتعمل هذه المجموعات تحت توجيه، وإشراف، وتقويم، تدريسي المادة، ويتعاون طلبة كل مجموعة في تحقيق أهداف درس العروض من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي، ويتحمل كل عضو في المجموعات التعاونية مسؤولية تعليم نفسه، وتعليم زملائه مرتكزين على التفاعل المباشر، والتعاون، وتبادل الخبرات.



2- **الطريقة التقليدية :-** Ordinary Method

❖ **عرفها** (آل ياسين، 1950) **بأنها:-**

الطريقة التي يتم بواسطتها إيضاح، أو تفسير فكرة أساسية إلى الطلبة، قد وضعت بإسلوب سؤال، أو مشكلة، وتعتمد على الإلقاء المباشر من أجل تجهيز الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات عن الحوادث، والوقائع، والحقائق (آل ياسين، 1950 ص 105 – 106).

❖ **وعرفها (الديب، 1974) بأنها:-**

الطريقة التي يستطيع المدرس بواسطتها، أنْ يعرض المعلومات التي يتضمنها المقرر في أسرع وقت ممكن، حتى يضمن إنهاء المقرر في الوقت المحدد له (الديب، 1974 ص 23 – 24).

❖ **وعرفها (الفنيش، 1975) بأنها:-**

الطريقة التي يتخذ فيها المدرس، دور المفسر للمعرفة، ويقوم طلبته بدور المتلقي فقط (الفنيش، 1975 ص 22).

❖ **وعرفها** (رزوق، 1977) **بأنها:-**

إحدى طرق التدريس المستخدمة على المستوى الجامعي غالباً، حيث يقوم الأستاذ بإلقاء محاضرته على الطلبة، والطلبة يصغون فقط (رزوق، 1977 ص 13).

❖ **وعرفها (لبيب وآخرون، 1983) بأنها:-**

عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس، لتحفيظ الطلبة أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية، التي قد تتصف بالجفاف، والركود (لبيب واخرون، 1983 ص 51).



❖ **وعرفها (عبود، 1984) بأنها:-**

تلك الطريقة التقليدية في التعليم، التي تعتمد على تقديم معلومات مجردة إلى مجموعة من الطلبة مشافهةً، دون أنْ تكون لهم فرصة المشاركة الإيجابية في التعلم (عبود، 1984 ص 86).

❖ **وعرفها (الصقار، 1986) بأنها:-**

الطريقة التي من خلالها يعرض مدرس المادة، الدرس على الطلبة بصورة شفهية بإسلوب المدرس الخاص، ويفترض أنْ يتبعه الطلبة حتى وإنْ لم يكن لهم رأي، أو لا تتفق وقابلياتهم (الصقار، 1986 ص 243).

❖ **وعرفها (القلا، 1990) بأنها:**

الطريقة التي تلقي العبء على كاهل المعلم، وتجعل موقف الطلبة سلبياً (القلا، 1990 ص 209).

❖ **وعرفها (محمد وآخرون، 1991) بأنها:-**

من أقدم الطرائق المستخدمة في التدريس، رغم إنها تعد أقل الطرق فاعلية، حيث يقوم المدرس فيها بنقل المعلومات إلى مجموعة كبيرة من الطلبة، في وقت قليل وتدعى هذه الطريقة بالإخبارية، لان المدرس هو الذي يخبر طلبته بما لديه من خبرات، ومعارف، ومعلومات يروم تقديمها لهم (محمد وآخرون، 1991 ص 123).

❖ **وعرفها (شحاته، 1998) بأنها:-**

وسيلة إيصال المعلومات إلى المتعلمين بتوسط المعلم، على أساس إنَّ التعليم عملية نقل المعلومات من الكتب، أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم (شحاته، 1998 ص 27).

❖ **وعرفتها (أبو عميرة، 2000) بأنها:-**

طريقة تدريس متبعة في معظم المدارس، وفيها غالباً ما ترتكز العملية التعليمية حول المعلم، والمقرر الدراسي، أكثر من المتعلم، حيث يكون دوره سلبياً، كما تقل فيها فرص نشاط المتعلم، وإيجابياته، وإشتراكه في الموقف التعليمي، ويقتصر دور المعلم على إعطاء المادة على وفق الطريقة التي تم بها تنظيم، وعرض المادة ضمن الكتاب المدرسي المقر (أبو عميرة، 2000 ص 24).

❖ **وعرفها (الحصري والعنزي، 2000) بأنها:-**

طريقة تدريس قديمة، تقوم على عرض، وتقديم المعلومات (جاهزةً) للمتعلمين بصورة من صور الإلقاء المختلفة، وهذا يعني إنَّ العبء الأكبر من العملية التعليمية يقع على كاهل المعلم (الحصري والعنزي، 2000 ص 64 –65).

❖ **وعرفها (الجبَّان، 2003) بأنها:-**

طريقة في التدريس، تعتمد على قيام المعلم بإلقاء المعلومات على المتعلمين، مع إستخدام السبورة أحياناً في تنظيم بعض الأفكار، وتبسيطها، وحينئذ يجلس المتعلم هادئاً مستمعاً مترقباً دعوة المعلم له، لترديد بعض ما سمعه منه، وهي من الطرق العرضية التي تعتمد على عرض المعلومات من قبل المعلم (المرسل) إلى المتعلم (المستقبل) (الجبَّان، 2003 ص 93 - 94).

❖ **التعريف الإجرائي:-**

هي الطريقة التدريسية التي يستخدمها تدريسي مادة العروض، لشرح، وتوضيح، وتفسير المعلومات، والحقائق العلمية، فهو الذي يعد المادة الدراسية، ويعمل جاهداً على إيصالها إلى الطلبة داخل القاعة الدراسية.



3- **التحصيل:-** Achievement

❖ **عرفه قاموس** (Websters , 1971) **بأنه:-**

إنجاز الطالب نوعياً، وكمياً خلال فصل دراسي معين (Websters , 1971.p:16).

❖ **وعرفه** (Good , 1973) **بأنه:-**

المعلومات، والمهارات التي تكونت من خلال المواد الدراسية التي أمكن التوصل إليها بدرجات الإختبار (Good , 1973. p: 7).

❖ **وعرفه (عيسوي، 1974) بأنه:-**

مقدار المعرفة، أو المهارة التي حصلها الفرد، نتيجة التدريب، والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالباً، لتشير إلى التحصيل الدراسي، أو التعليم، أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها (عيسوي، 1974 ص 129).

❖ **وعرفه** (Brown , 1981) **بأنه:-**

المعرفة، والفهم، والمهارات، التي إكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة (Brown , 1981. P:12)

❖ **وعرفه** (Verman and Beard , 1981) **بأنه:-**

إكتساب الطلبة لمفاهيم، أو مهارات يتضمنها محتوى مادة دراسية معينة (Verman and Beard , 1981. p:178).

❖ **وعرفه (دسوقي، 1988) بأنه:**

أداء في سلسلة إختبارات مقننة، تربوية في العادة، لقياس المعرفة، أو المهارة، أو كليهما معاً (دسوقي، 1988 ص 47).



❖ **وعرفه (الكلزة، 1989) بأنه:-**

مدى إستيعاب الطلبة لما تعلموه، من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي حصلوا عليها في الإختبار التحصيلي (الكلزة، 1989 ص 102).

❖ **وعرفه (سمارة، 1989) بأنه:-**

مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية، في مادة دراسية معينة نتيجة تمريره في خبرات، ومواقف تعليمية – تعلمية (سمارة، 1989 ص 16).

❖ **وعرفه (الخضير، 1996) بأنه:-**

مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف التعليمية، نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية (الخضير، 1996 ص 81).

❖ **وعرفه (الخليلي، 1997) بأنه:-**

النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب، ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه تعلمه (الخليلي، 1997 ص 6).

❖ **وعرفه** (Al –Mousavi , 1997) **بأنه:-**

مدى ما تعلمه الطالب خلال عمله في فصل دراسي، أو برنامج تعليمي (Al –Mousavi , 1997.p: 1).

❖ **وعرفه قاموس** (Oxford , 1998) **بأنه:-**

النتيجة المكتسبة لإنجاز، أو تعلم شيء ما بنجاح، وبجهد، ومهارة (Oxford , 1998.p:10).

❖ **وعرفه (الظاهر وآخرون، 1999) بأنه:-**

وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب، أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة، كما تشير قدرته على فهمها، و تطبيقها،



وتحليلها، والإنتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة (الظاهر واخرون، 1999 ص 50).

❖ **وعرفه** (Al- khuli , 2000) **بأنه:-**

إستخدام إختبارٍ لقياس إنجاز الطلبة، الذين يرغبون أنْ يعرفوا موقفهم، ووضعهم بين أصدقائهم (Al- khuli , 2000. p: 92).

❖ **وعرفه (عبادة، 2001) بأنه:-**

ذلك المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية (عبادة، 2001 ص146).

❖ **التعريف الإجرائي:-**

مدى ما تحقق من أهداف تربوية تعليمية، لدى طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية الأساسية في مادة العروض، مقاساً بالدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلبة في الإختبار التحصيلي النهائي، الذي أعده الباحث بصورة موضوعية، وصادقة، لإغراض البحث الحالي بعد نهاية الفترة الزمنية المخصصة للتجربة.

4- **الاستبقاء:-** Retention

❖ **عرفه** (Morgan , 1966) **بأنه:-**

كمية المعلومات الصحيحة، المتذكرة والمقاسة، بالإسترجاع، أو إعادة التعلم (Morgan , 1966. p. 781).

❖ **وعرفه** (Rombery , 1970) **بأنه:-**

ما تبقى من معلومات لدى الفرد، مقارنةً بالمعلومات الأصلية التي تم تعلمها (Rombery , 1970. p:1).



❖ **وعرفه (عاقل، 1971) بأنه:**

الأثـر البـاقي عـن الخـبرة الماضـية، والمكـون الأسـاس للـتعلم، وتـذكر المهارات، وإتقانها (عاقل، 1971 ص 98).

❖ **وعرفه (خير الله، 1974) بأنه:-**

إستمرار قدرة الطالب على الإحتفاظ بالمعلومات، والمهارات، التي سبق أنْ تعلمها، وذلك بعد فتره من تعلمه، لم يمارس خلالها أي خبرة تعليمية أو تربوية (خير الله، 1974ص 202).

❖ **وعرفه** (Websters , 1976) **بأنه:-**

قدرة الفرد في الإحتفاظ بالمعلومات، وإستمرارية إستخدامها بعد تعرضه للخبرات، لأجل الإسترجاع وإعادة التعلم (Websters , 1976.p:36).

❖ **وعرفه (رزوق، 1977) بأنه:-**

الأثر الثابت الذي تبقى من بعد التجربة، أو الخبرة (رزوق، 1977 ص 3).

❖ **وعرفه (الحفني، 1978) بأنه:**

إستمرار الفعل، أو التجربة، خلال فترة عدم التمرين (الحفني، 1978 ص237).

❖ **وعرفه (المنصور، 1978) بأنه:-**

خزن، وإستبقاء الإنطباعات في الذاكرة، وتكوين إرتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني (المنصور، 1978 ص 271).

❖ **(وعرفه محمد، 1984) بأنه:-**

حفظ الخبرات السابق تحصيلها، وإبقاؤها كامنة لحين الحاجة إلى الإنتفاع بها، بعد مدة تنقضي بين إكتساب الموضوع، وإستعادته مرة أخرى (محمد، 1984ص 587).

❖ **وعرفه (إبراهيم، 1988) بأنه:-**

إحتفاظ الفرد بما مرَّ به من خبرات، وبما حصله من معلومات، وكسبه من عادات، ومهارات (إبراهيم، 1988 ص 82).

❖ **وعرفه (صالح، 1988) بأنه:-**

إسترجاع لإحداث ماضية، أو مواقف، سبق أن مرت بخبرات الإنسان. (صالح، 1988 ص496).

❖ **وعرفه قاموس (Oxford , 1998) بأنه:-**

القدرة على تذكر الحقائق، والتفاصيل، والمعلومات، والإحتفاظ بها .(Oxford , 1998. p:1003).

❖ **وعرفه (إبراهيم، 1999) بأنه:-**

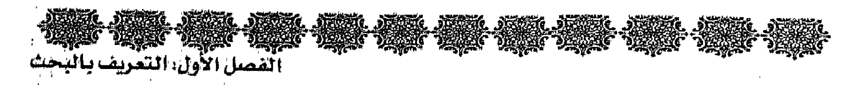
قدرة طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة، في إستمرارية إستخدامهم للمعرفة التي إكتسبوها، بعد فترة ثلاثة أسابيع من تدريسهم المادة المقررة (إبراهيم، 1999 ص 140).

❖ **وعرفه (العبيدو، 2000) بأنه:-**

بقاء المادة العلمية وتذكرها من قبل الطلبة، بعد مرور شهر من دراستهم للمادة العلمية التي درسوها (العبيدو، 2000 ص 126).

❖ **التعريف الإجرائي:-**

مقدار ما تبقى من معلومات، وخبرات علمية، وتربوية، في ذاكرة طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية الأساسية في مادة العروض، بحيث يستطيع كل طالب وطالبة، إسترجاع ما في ذاكرتهم أثناء أدائهم إختبار إستبقاء المعلومات، بعد إجراء الاختبار التحصيلي المعرفي، بأسبوعين أو ثلاثة أسابيع.



5- **كلية التربية الأساسية (المعلمين سابقاً):-** The Basic College Education

❖ **عرفها (نصار، 1996) بأنها:-**

كلية حديثة التأسيس، تهدف إلى تخريج عناصر شابة مزودة بسلاح العلم، والثقافة، والتربية، من المعلمين الجامعيين للعمل في قطاع التعليم الإبتدائي، يدرس فيها الطلبة المتخرجون من الدراسة الإعدادية، على وفق التعليمات القبول المركزي، لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (نصار، 1996 ص 2).

❖ **وعرفها (مولى، 1999) بأنها:-**

مرحلة دراسية جامعية، تعقب الدراسة الإعدادية، تقبل الطلبة من الجنسين، وتعدهم ليكونوا معلمين جامعيين لتلاميذ المرحلة الإبتدائية (مولى، 1999 ص 53).

❖ **وعرفتها (حمود، 2001) بأنها:**

مؤسسة تعليمية تربوية، تعد معلم، ومعلمة المرحلة الإبتدائية في أربعة أعوام دراسية، يقبل فيها الطلبة الحاصلون على شهادة المرحلة الثانوية، على وفق نظام الإنسيابية، على أساس المجموع الكلي، ويؤخذ بعين الإعتبار رغبة الطالب في الإختيار، وتقبل الطلبة الأوائل المتخرجين من معاهد إعداد المعلمين، والمعلمات، ويتم عقد إختبار شخصي قبل التسجيل (حمود، 2001 ص 22).

❖ **التعريف الإجرائي:-**

كلية تربوية إنسانية، تمنح شهادة بكالوريوس تربية، تأسست في العراق عام 1993 في ميسان، وديالى، وبابل، وبغداد، والموصل، من أجل رفع كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية، وتطوير التعليم في العراق، يقبل فيها الطلبة من خريجي الدراسة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي، وكذلك الطلبة العشرة الأوائل من خريجي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، وتحتوي هذه الكلية على عدة فروع

علمية هي: (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، الرياضيات، العلوم، معلم الصف الأول، الإجتماعيات، التربية الفنية، التربية الرياضية)، وفي هذه الكليات تم فتح دراسات مسائية فضلاً عن الدراسات الصباحية.

6- **العروض:-** Prosody

أ- العروض لغةً:-

لإثبات المعنى اللغوي للفظة عروض، راجع الباحث عدداً من المعاجم اللغوية، ووجد عدة تعريفات لغوية منها:-

❖ **عرفه (الفراهيدي، ت 175 هـ):-**

العروض، عروض الشعر، لأنَّ الشعر يعرض عليه ويجمع أعاريض، وهو فواصل الإنصاف، والعروض تؤنث، والتذكير جائز.

والعروض طريق في عُرْض الجبل، وهو ما إعترض في عُرُض الجبل في مضيق ويجمع عُرُض (الفراهيدي، ت 175 هـ، ج1، ص 275 مادة عرض).

❖ **وعرفه (الجوهري، ت 393 هـ) بأنه:-**

العروض: الناقة التي لم تُرَضْ، والعروض: ميزان الشعر، لانه يعارض بها وهي مؤنثة، ولا تجمع لأنها اسم جنس، والعروض أيضاً: اسم الجزء الذي فيه أخر النصف الأول من البيت، ويجمع على أعاريض على غير قياس، وإن شئت جمعته على أعارِضَ (الجوهري، ت 393 هـ ص 725، مادة عرض).

❖ **وعرفه (الزبيدي، ت 719 هـ) بأنه:-**

العروض: ميزان الشعر سمي به لأنه يظهر المتزن من المنكسر عند المعارضة، فما وافقه كان صحيحاً، وما خالفه كان فاسداً.



وسمي هذا العلم العروض، لان الخليل بن أحمد الفراهيدي أُلهمه بمكةَ وهي العروض، وهذا الوجه نقله بعض العروضيين (الزبيدي، ت 719 هـ، ج 18، ص 379، مادة عرض).

ب- العروض اصطلاحاً:

❖ **عرفه (السكاكي، ت 626 هـ) بأنه:-**

وهو العلم الذي يتتبع الأوزان التي عليها أشعار العرب (السكاكي، ت 626 هـ ص 518) .

❖**وعرفه (الدمنهوري، 1909) بأنه:-**

علم بأوزان العرب الشعرية، ولواحقها الزحافية والعلية (الدمنهوري، 1909 ص 12).

❖ **وعرفه (وجدي، 1971) بأنه:-**

هو علم بإصول يعرف به صحيح أوزان الشعر العربي، وفاسدها وما يطرأ عليها من الزحافات، والعلل، وموضوعه الشعر من حيث وزنه بأوزان مخصوصه، وفائدته تمييز الشعر من غيره، والأمن من إختلاط بعض البحور ببعض (وجدي، 1971، المجلد السادس، مادة عرض، ص 342).

❖ **وعرفه (الهاشمي، 1973) بأنه:**

صناعة يعرف بها صحيح أوزان الشعر العربي، وفاسدها، وما يعتريها من الزحافات، والعلل (الهاشمي، 1973 ص 53).

❖ **وعرفه (العبيدي، 1986) بأنه:**

هو العلم الذي يدرس أوزان الشعر العربي، وزحافاته، وعلله، وأول من ألف فيه أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) (العبيدي، 1986 ص 170).



❖ **وعرفه (الكحلة، 1988) بأنه:-**

ميزان الشعر، بها يعرف صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها، والمنكسر منها وما يداخلها من زحافات، وعلل (الكحلة، 1988 ص17).

❖ **وعرفه (القنوجي، 1990) بأنه:-**

علم يبحث فيه عن أحوال الأوزان المعتبرة للشعر، العارضة للألفاظ، والتراكيب العربية، وموضوعه الألفاظ من حيث أنها معروضة للإيقاعات المعتبرة في البحور الستة عشر عند العرب، على ما وضعه واضع هذا الفن خليل بن أحمد (القنوجي، 1990 ص315).

❖ **وعرفه (خلوصي، 1991) بأنه:**

المقياس الفني الذي تعرض عليه الأبيات الشعرية للتأكد من صحة وزنها (خلوصي، 1991 ص 26).

❖ **وعرفه (الحنفي، 1991) بأنه:-**

العلم الذي يمتاز به مستقيم الشعر من منكسره، أما موضوعه فالتفاعيل العروضية، التي تُتخذ مقياساً لمعرفة البحور والتمييز بين الأوزان، وما يعرض لها من عوارض (الحنفي، 1991 ص 26).

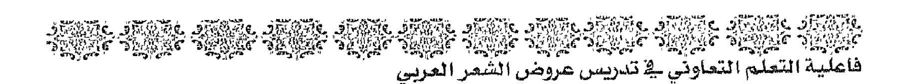
❖ **وعرفه (الحسيني، 1997) بأنه:-**

علم من علوم اللغة العربية، يهتم بدراسة موسيقى الشعر العربي، وضعه الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ)، إعتمد على التفعيلات الثمانية بإعتبارها الوحدة النغمية التي يقوم على إيقاعها الشعر العربي، والتي تدخلها الزحافات والعلل والتغييرات (الحسيني، 1997 ص 26).

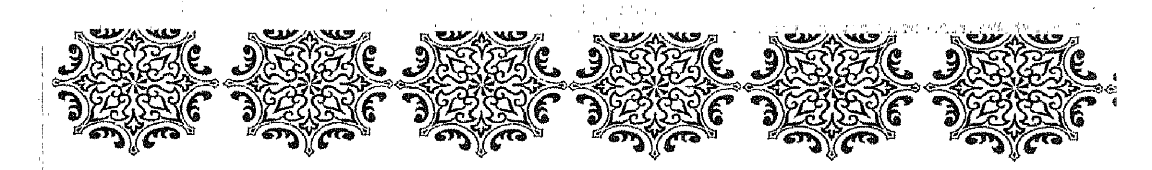


❖ **التعريف الإجرائي:-**

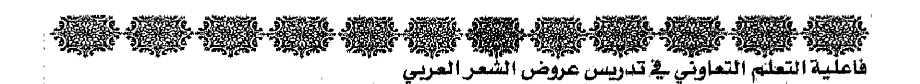
إحدى المواد العلمية المقررة في كليات التربية الأساسية، التي يدرسها طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – لمدة فصل دراسي واحد، وتركز هذه المادة على دراسة الأنواع الإيقاعية لبحور الشعر العربي ونظرية الدوائر العروضية.

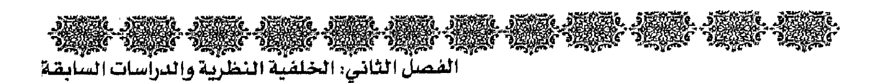


الفصل الثاني
الخلفية النظرية والدراسات السابقة









الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولاً: الخلفية النظرية

1. التعلم التعاوني:-

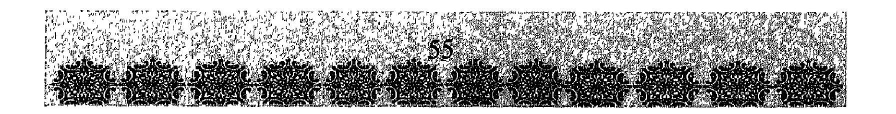
مقدمة:-

من المعروف أنَّ المجتمعات الموجودة في أي مكان على الكرة الأرضية، هي تكتلات بشرية، تربطها مجموعة من الروابط، والمصالح، والعلاقات، وتنظم حياتها مجموعة من القوانين الإلهية، أو الوضعية، ولكل مجتمع من هذه المجتمعات خصائص، وصفات، تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى.

والمجتمع الإسلامي أحد أبرز المجتمعات الإنسانية، وله ميزات، وخصائص، ينفرد بها عن المجتمع الرأسمالي، الذي يعتمد على النظرية الرأسمالية، أما المجتمع الإشتراكي القائم على النظرية الماركسية (الشيوعية) فهو يختلف بدوره عن المجتمع الإسلامي، والمجتمع الرأسمالي.

وقبل كل شيء، لا بدَّ من التأكيد على أنَّ الإنسان إجتماعي، ومن طبيعته التأثر بالعديد من العوامل المحيطة به خلال حياته، كالبيئة الثقافية، ومحيط الأسرة، والدواعي الأقتصادية، وطبيعة نظام الحكم، والسياسة، بل إنه يتأثر بالتطور التأريخي الذي إنتهى هو إليه (المدرسي، 2003 ص 67).

إنَّ الإنسان في الحياة الإجتماعية – وفي أي مجتمع كان - يقوم بممارسات إجتماعية كثيرة، لتنظم وتسير حياته فهو، يبيع، ويشتري، ويشارك، ويتزوج، ويتملّك، ويتعاون، وينافس الآخرين، ويدرس، ويدافع عن حقوقه،





ويختلف مع الآخرين، ويقاتل، ويرفه عن نفسه، وعن أهله، وكل ذلك يدخل في الحياة الإجتماعية للفرد، والمجتمع (الآصفي، 1997 ص 15).

حين ننظر إلى المجتمع من حولنا نظرة فاحصة نجد، أنَّ الناس متفاوتون، سواء كان ذلك من جهة القوة الجسمية، أم من جهة القوة العقلية، ففي المجتمع يكون هناك أُناس أقوياء، وآخرون ضعفاء.. وهناك أُناس أصحاء، وآخرون مرضى.. وهناك أُناس أغنياء وآخرون فقراء، وهناك من يتميز بالعلم والمعرفة، وآخرون بالجهل والأمية، ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة إستيعاب الحياة، والروح التعاونية، التي تزرع مشاعر الحب، والإحترام، والإخاء، بين أفراد المجتمع كافة، وتعينهم على العمل، والتطور.

فالمجتمع المتعاون، يستطيع أنْ ينشئ المصانع عن طريق المساهمة المالية المتواضعة، ويستطيع أنْ يبني المستشفيات، والمساجد، والجامعات، ويؤسس صناديق إعانة المحتاجين، ويمكنه أنْ يقف بوجه السلطة الظالمة، ويكافح الفساد والإنحراف الإجتماعي، ويصد الإعتداء على حرية الأمة وسيادتها، وغير ذلك من الأفعال الكبرى في حياة المجتمع (الموسوي، 1997 ص 42).

وفي مثل هذه الحالة، لا يحتاج المجتمع إلى سوى أكثر من نسيج يؤمن علاقة التعاون، وتوزيع الأعمال بين أعضاء المجتمع، ويؤمن لهم العدالة الإجتماعية، والحسم، والقضاء بعدل، في حالة تصادم المصالح، والعدوان، وتوفير التعليمات، والمجاملات الإنسانية التي تلطف جو التعامل الإنساني (الآصفي، 1997 ص 15).

إنَّ المجتمع البشري، يشبه إلى حد كبير الجسم الإنساني في تكوينه، وعمله، وأداء وظائفه، فجسم الإنسان مكون من أعضاء، وأجهزة، ولكل منها واجب دقيق، وعمل خاص يقوم به بشكل منظم، بحيث لا يمكن لأي عضو أنْ يستغني عن بقية الأعضاء، فهي تعمل معاً بصورة مترابطة، ومنسقة من أجل حفظ الحياة وديمومتها.



والمجتمع البشري يتألف من الفلاح، والمعلم، والطبيب، والمهندس، والعامل، والتاجر ... الخ، وكل شخص من هؤلاء يؤدي واجبه، ويقدم خدماته إلى أبناء مجتمعه.

إنَّ الإنسان مع ما أعطاه الله تعالى، من صفات، وسمات تميزه عن غيره من المخلوقات الموجودة على سطح الأرض، تظل قدراته الجسدية، والعقلية، قاصرة عن تحقيق كل ما يطمح إليه، من رغبات، وأهداف، ما لم يتعاون مع الأخرين، أخذاً، وعطاءً، ويتعاون الأخرون معه لتحقيق الأهداف المشتركة التي يصبون إليها.

أما الفكر التربوي الإسلامي، فأنه يعمل جاهداً على إيجاد المجتمع المسلم المتعاون من خلال الإهتمام ببناء الإنسان أينما وجد، ليتربى وفق القيم السماوية التي أكدها الله تعالى، كما في قوله جلَّ وعلا: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ﴾ (سورة المائدة: من الآية2).

إنَّ البر والتقوى من الإمور التي توحد الجماعة وتجمع صفوفها وتلغي عوامل الفساد والإختلاف والنزاع وعناصر التضاد والتدافع في الإرادات والرغبات والشهوات وتسيطر على أسباب الهوى والغضب والإنفعال، وعمل البر والتقوى بالرغم من حسنه وميل الفطرة الإنسانية اليه إلا انه عمل ثقيل وصعب لما فيه من جهاد النفس والبذل والعطاء وتحمل الآلام ولذلك كان يحتاج التعاون والإشتراك في المسؤولية والإنجاز (الحكيم، 2003 ص 473).

فالتعاون في الإسلام، قاعدة أساسية في تربية المجتمع المسلم، لإعداد كل فرد إعداداً يؤهله أنْ يكون فرداً صالحاً، وعضواً نافعاً، وكائناً إجتماعياً متكيفاً، مع المجتمع الإنساني الذي يعيش فيه.

إنَّ الإسلام يؤكد على التعاون، بإعتباره رابطاً أساسياً يبني كيان المجتمع، ويستل من قلوب الناس الأحقاد، وروح الإعتداء، والكراهية، ويؤمّن الحد الأدنى من الحضارة البشرية، لإشاعة الخير، ولتطبيق نظام الله تعالى الذي



فيه سعادة الجميع، فليس للفرد الحق أنْ يسعد على حساب غيره من الناس، بل يسعد، ويسعد الجميع معه (المدرسي، 1987 ص 92 – 93).

إنَّ التعاون من أبز وسائل تعبيد طريق التطلعات، إنه يحقق العمل، ويزيد الحيوية، ويضمن إستقرار العمل، بسبب طرد الضعف عند العاملين، ويجمع شتات القوة، وشتات المعرفة، وشتات الرأسمال يجمعها في وحدة، مما يوفر فرصة القيام بأعمال كبيرة (المدرسي، 2002 ص 373).

والتعاون بذلك صلة ورابط بين الإنسان، وأخيه الإنسان، يعمق الشعور بالود، والتعاطف، والتقارب، بين أفراد المجتمع الإسلامي، ومختلف أفراد بني البشر، بعيداً عن اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو العرق، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾ (سورة الحجرات الآية 13).

ويُشبه الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وأله وسلم)، المجتمع بالجسد الواحد، ليعلّم أبناء المجتمع الإسلامي مبدأ التعاون، ويثبت في نفوسهم الأخوة، والمحبة، والتضحية، فقد روي عنه (ص) قوله: - ((مثل المؤمنين في توادهم، وتراحمهم، وتعاطفهم، كمثل الجسد، إذا أشتكى منه عضو، تداعى سائر الجسد بالسهر والحمى))[1].

وقوله (ص):- ((لا يؤمن من بات شبعان، وجاره جائع))[2].

وقوله (ص):- ((المسلم أخو المسلم، لا يظلمه ولا يُسْلِمه، ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة، فرج الله عنه كربة من كربات يوم القيامة))[3].

---

(1) صحيح مسلم، ج4، ص 1999.

(2) صحيح مسلم، ج1، ص 156.

(3) المستدرك على الصحيحين،ج2، ص15.

وقوله (ص):- ((المؤمن للمؤمن كالبنيان يشدُّ بعضه بعضاً))(1)

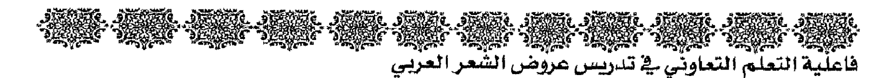
وعندما نطلع على سيرة الرسول الكريم محمد (ص)، نراه يؤكد على التعاون الذي بواسطته إستطاع الرسول (ص) أنْ ينمي ويكون المجتمع الإسلامي في المدينة المنورة، فبتعاون المسلمين، وبالمؤاخاة بين المهاجرين، والأنصار، ومؤازرة الغني للفقير، والقوي للضعيف، أصبحت أمة الإسلام أمة واحدة، إستطاعت إنْ تنشر الإسلام، وتبني الدولة الإسلامية، وتحقق العدالة، والمساواة.

أما العلماء المسلمون، فقد أكدوا على التعاون في كتاباتهم، وأقوالهم فهذا الفارابي(ت 339 هـ) يرى في كتابه - المدينة الفاضلة - أنه لا يمكن أنْ ينال الإنسان الكمال إلا بإجتماع أفراد كثيرين متعاونين، وإذا كانت السعادة ممكنة على وجه الأرض، فنيلها يكون بتعاون الأفراد بأعمالهم الفاضلة، كما إتفقت أراء ابن مسكويه (ت 321 هـ) مع النظريات الحديثة في أنَّ الإنسان لا يكتفي بنفسه في تكميل ذاته بل يحتاج إلى معاونة الآخرين حتى يعيش حياة طيبة (الجبري، 1998 ص 181)، ويؤكد ابن خلدون أنَّ البيئة الإجتماعية تتكون من عدد من الجماعات، كل جماعة تتأثر وتؤثر في الآخرين، وأنَّ الإجتماع الإنساني ضروري وأنَّ الإنسان لا بدَّ له من الإجتماع فحاجة الأفراد إلى التفاعل، والتعاون تدفعهم إلى البقاء في الحياة (شمت، 1999 ص 75 – 76).

البداية العلمية للتعلم التعاوني:-

لو القينا نظرة عابرة، على التعلم التعاوني، لوجدنا جذوره تعتمد على التعاون، الذي يتغلغل إلى أقدم العصور التي عاشها الإنسان، فقد وجد التعاون مع وجود البشرية الأولى، التي تكونت في بقاع مختلفة من هذه الأرض، فالإنسان كائن إجتماعي يألف، ويأنس بالآخرين.. والتعاون عبارة عن سلوك مغروس في داخله، يتبعه الفرد في تحقيق أهدافه وصولاً إلى الحياة الطيبة.

(1) صحيح البخاري، ج5، ص 2242.



إنَّ الحياة تصبح عديمة الفائدة، إذا خلت من تعاون أفراد المجتمع فيما بينهم، تعاوناً يؤدي إلى تكامل الجهود المبذولة، والمجتمع الإنساني لا يحقق أهدافه، ولا تستقيم حياته إلا إذا تعاون أفراده في كل مجال من مجالات الحياة المختلفة.

وبطبيعة الحال، إنَّ التعليم جزء من هذه المجالات التي تحيط بحياة الإنسان، وقد تعددت، وسائل، وأساليب التعليم، فكانت ما بين التقليد، والمحاكاة لما يقوم به الآخرون من أعمال، ومن أنماط السلوك المختلفة، وذلك في العصور البدائية الأولى ... إلى إستخدام الطرائق الحديثة المبنية على أسس علمية رصينة قوامها الإهتمام بالعلوم التربوية، ومقتضيات الفكر الإنساني .

إنَّ التعلم التعاوني، وإنْ كان من الطرائق التدريسية الحديثة الظهور والإستخدام إلا أنه يعد من إقدم وسائل نقل المعلومات، والخبرات، والمعارف إلى الآخرين، فقد أوضح (جابر، 1999)، إنَّ التعلم التعاوني قد تطور نتيجة تطور الفكر الإنساني، ونجد بداياته وبذرته الأولى في الفكر الإغريقي القديم (جابر، 1999 ص 83).

أما في العصر الحديث، فيذكر (Johnson , 1991)، أنَّ بدايات التعلم التعاوني كانت في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي، حيث تم إستخدام المجموعات التعاونية في بريطانيا على نطاق واسع، ثم نقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأنَّ أول من أسهم في وضع الخطوط العريضة للتعلم التعاوني، هو العالم (Parker) الذي أدخل مبدأ التعلم التعاوني التطبيقي في المدارس الإبتدائية، في الفترة الزمنية ما بين 1875 – 1880م.

وفي عام 1900 تطورت بدايات التعلم التعاوني على يديّ العالم(Kurt Kafka) أحد واضعي نظرية الجشتالت (Gstalt) في علم النفس، والذي أكد على أنَّ المجموعات عبارة عن وحدات كاملة نشطة، ترتكز على الإعتماد المتبادل بين

أعضاء المجموعة، وأنَّ سلوك المشاركة الجماعي لدى الفرد، يتناسب مع مدى تشبع الموقف به، وتوجيهه إليه (Johnson 1991. p: 3 - 6).

ويضيف (جابر، 1999)، بأنَّ العالم (John Dewy) إستطاع أنْ يحدث ثورة في مجال التعلم التعاوني، وذلك عندما ألف في عام 1916 كتاباً أسماه (الديمقراطية والتربية) (Democrcy and Education) وحينها كان (Dewy) أُستاذاً في جامعة شيكاغو، وبيّن ديوي في كتابه، أنَّ حجرات الدراسة، ينبغي أنْ تكون مرآة، تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، وأنْ تعمل كمختبر، أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، وقد أقتضى فكره أنْ يخلق المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً إجتماعياً، يتسم بإجراءات ديمقراطية، وبعمليات علمية عملية، وأنَّ مسؤوليتهم الأولى أنْ يثيروا دوافع المتعلمين، ليعملوا متعاونين، ولينظروا في المشكلات الإجتماعية التي تواجههم، وفيها يتعلم الأفراد المباديء الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الآخر(جابر، 1999 ص 83).

ويشير(Johnson , 1991)، إلى أنَّ الجهود المبذولة، التي قام بها العالم (Kurt Lewin) (1935 – 1984 م) أدت إلى تطوير الأفكار التي طرحها العالم (Kurt Kafka) حول التعلم التعاوني، معتبراً – أي العالم كيرت ليون –الإعتماد المتبادل هو أساس المجموعة التعاونية، وأنَّ حالة التوتر لدى أعضاء المجموعة، هي التي تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة، وكذلك يذكر (Johnson) جهود (Morton Dentsch) الذي أسهم إسهاماً فاعلاً في صياغة نظرية التعاون التنافسي، في الفترة الزمنية خلال عام 1949 – 1962، و بعده قام (David Johnson) بتطوير أفكار دينتش، لتصبح نظرية الإعتماد المتبادل الإجتماعي، وقد أكد (David) بإنَّ هناك آثاراً إيجابيةً للتعلم التعاوني على التحصيل، والإنتاجية، وبالمقارنة مع التعلم الفردي، فأنَّ التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة في التحصيل والإنتاجية، وهذا يؤكد أنَّ التعلم التعاوني من الأساليب

التربوية الأكثر أهمية بالنسبة للمربين في مجال التربية، والتعليم، وفي تطوير أداء الطلبة في الصف.

ويستنتج الباحث أنَّ التعلم التعاوني لم يكن وليد العصر الحديث، إنما هو تعلم موجود قبل هذا العصر بكثير، لكن وجوده كان بشكله البسيط، والعفوي، إلا أنه في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي تبلورت أفكاره، وعناصره، وكثرت الدراسات حوله، وتزايد إهتمام الباحثين، والتربويين به، نتيجة لتطور نظريات التعلم، وظهور أراء تربوية جديدة تبناها العديد من المهتمين بالعملية التعليمية، تدعو إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، بدلاً من جعله متلقياً فقط للمعلومات، والحقائق العلمية، دون مراعاة الفروق الفردية، وميول، وحاجات المتعلمين الأخرى.

ويذكر (الجيار، 1974)، إنَّ ظهور المنهج التجريبي في دراسة كافة العلوم ومنها العلوم التربوية، قد وسع دائرة المعرفة، وأضاف وسيلة جديدة إلى دراسة ظواهر الحياة، والتعرف عليها، ومعرفة خصائصها، وكان هذا المنهج في الواقع ثورة في الفكر التربوي ميزت العصر الحديث عما قبله من عصور (الجيار، 1974 ص 211).

وقد شهد الفكر التربوي المعاصر، تغييراً كبيراً في مفاهيمه، وأساليبه، ومناهجه، وتوسعاً في العديد من مجالات بحثه، وإهتماماته، ومع بداية هذا التغيير الإيجابي، أخذ المربون يدركون سلبية طرائق التدريس التي تقتصر على الجانب المعرفي، والمعلوماتي، التي تجعل من دور المتعلم سلبياً، ومتلقياً للمعلومات، والحقائق العلمية الجافة، مهملةً النشاطات التطبيقية، والعلمية، والإجتماعية، والوجدانية، والإنفعالية، وجوانب الشخصية الأخرى.

إنَّ التطور التربوي الحاصل، أثر في التعليم، تبعاً لما طرأ على التربية، وفلسفتها وأهدافها، وطرقها، ووسائلها، من تطور نتيجةً لتطور النظرة إلى



الطبيعة الإنسانية، ومكونات الشخصية، وبذلك إختلف مفهوم التعلم من القديم إلى الحديث.

وبحدوث هذا التحول، ركز التربويون على طرائق التدريس التي تساعد الطلبة على إستيعاب المادة العلمية، مثل طريقة حل المشكلات، وطريقة المشروع، وطريقة التعلم التعاوني، مختلفين بذلك مع التيار التربوي القديم الذي يؤكد على المعلم منطلقاً من مبدأ أنَّ المعلم الجيد هو الذي يقدم تعلماً أفضل، رافضين طرائق التدريس التي يقودها المعلم مثل الإلقاء، والمناقشة.

مفهوم التعلم التعاوني :-

يفهم من مصطلح التعلم التعاوني، أنه مجموعة من الأنشطة، والإجراءات التي تعتمد على تعاون، وتفاعل المتعلمين، لإنجاز عمل تعليمي معين، ضمن مادة دراسية معينة كاللغة العربية، أو التاريخ، أو الجغرافية، أو الرياضيات،... الخ، من المواد الدراسية الأخرى، فهو يختلف عن بقية طرائق التدريس، لانه يستخدم إسلوباً جماعياً تعاونياً، الا وهو إعتماده على تفاعل الطلبة فيما بينهم جاعلين كل فرد منهم مصدراً للمعلومات العلمية، بحيث يساعد بعضهم بعضاً.

فمن الناحية النظرية، إنَّ مفهوم التعلم التعاوني، يعني إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة، بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحدودة، مع تأكيد أنَّ كل أعضاء المجموعة يتعلمون المادة العلمية، ويكونون مسؤولين عن مستوى تقدم المجموعة (مرعي والحيلة، 2002 ص 84).

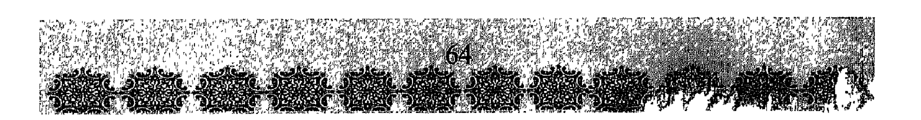
ومن الناحية التطبيقية، فأنَّ التعلم التعاوني يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً، من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي، فضلاً عن تدريب الطلبة على التعاون، والقدرة على النقاش، والثقة بالنفس، وتقبل الآخرين، وإحترامهم - حتى وأنْ أختلفوا معهم - .

إنَّ مثل هذا المفهوم، ليس جديداً على المربين، والمعلمين، ذلك أنهم من وقت لأخر يستخدمون (التعلم الزمري)، بإعتباره واحداً من نشاطاتهم التعليمية المختلفة، والمشكلة التي تبرز بإستمرار في هذا الإسلوب، هي إعتماد إعضاء المجموعة على طالب أو طالبين ليؤديا العمل (العقيل، 2003 ص 43)، لكن ما جاء به التعلم التعاوني هو العمل على خلق بيئة دراسية، تسمح لكافة الأعضاء بالتفاعل معاً، ومناقشة المادة التربوية الخاصة بتعلمهم (حمدان، 1999 ص 105).

فالتعلم التعاوني، هو تقسيم الطلبة في الصف إلى فرق تعلم، يتألف كل فريق من أربعة، أو خمسة أعضاء، يختلفون في الجنس، وفي التحصيل، فمنهم مرتفع التحصيل، ومنهم متوسطه، ومنهم منخفضه، ويستخدم الأعضاء أوراق عمل، أو أي أدوات للدرس والمذاكرة، لكي يتقنوا المواد الأكاديمية، ثم يساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي، والإختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد منهم الآخر، وبالمناقشات في الفريق، ويجيب أعضاء كل مجموعة عن إختبارات قصيرة، نهاية كل محاضرة، تتناول المواد الأكاديمية، وتصحح هذه الإختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن (Improvement score) على ضوء الدرجة التي حصلت عليها المجموعة (جابر، 1999 ص 88).

ويرى الباحث، أنَّ تشكيل مجموعات التعلم التعاوني يُعدُّ من المهمات الأساسية التي ينبغي على المعلم القيام بها، بدقة، وعناية، إذ عليه تنظيم المجموعات التعاونية على وفق ما يراه مناسباً، وحسب عدد طلابه في قاعة الصف.

وثمة أمر أخر، هو أنَّ المجموعات التي يختارها المعلم، تعطي الطلاب فرصة العمل مع طلبة مختلفين عنهم، وفرصة لتقديرهم، وأنَّ أفضل المجموعات التعاونية عملاً وتحصيلاً هي التي تتكون من طلبة في مستويات مختلفة من المهارات (العقيل، 2003 ص 27).





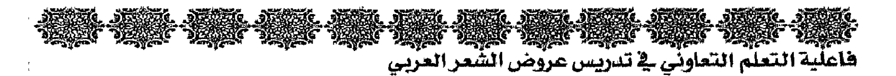
ولا بد من الإشارة، إلى أنَّ التعلم بواسطة المجموعات التعاونية، يكون أكثر إيجابية وأسهل تطبيقاً، في القاعات الدراسية التي يكون عدد طلبتها قليلاً، وذلك لان المعلم يستطيع أنْ يسيطر على قاعته الدراسية سيطرة تامة، لأنَّ عدد الطلبة الكبير يؤدي إلى الفوضى والإرباك.

وعلى هذا النحو، يكون عمل أعضاء المجموعة مشتركاً مع الآخرين، فكل عضو عليه واجب معين، ينبغي أنْ يؤديه، لأنَّ المعلم قام بتوزيع موضوع الدرس بين الأعضاء، على شكل واجبات – عن طريق ورقة العمل التي يقدمها – فالعضو (1) في المجموعات كافة له واجب معين من موضوع الدرس، وهكذا (2) و(3) الى آخر عضو في المجموعة.

ومن الضروري لكل عضو، أنْ يقوم بشرح، وتوضيح المادة العلمية مع زملائه، الذين يحملون الرقم نفسه في البداية، حيث يناقشون الموضوع نفسه لانهم كلفوا بواجبات متشابهه، وبعد الإنتهاء من ذلك، يرجع كل عضو إلى مجموعته الأصلية ليناقش مع زملائه ما تعلمه من زملائه الذين يشتركون معه في الواجب، فهو مسؤول عن نجاح مجموعته، ونجاح المجموعة يعتمد على نجاح كل عضو.

عناصر التعلم التعاوني :-

إنَّ الموقف التعليمي التعاوني يتكون من مجموعات، ولا تكون كل مجموعة، مجموعة تعاونية، لان جلوس الطلبة متقاربين مكانياً على شكل مجموعات، لإنجاز المهمة التي كلفوا بها، ليس بالضروري يؤدي إلى حصول تعلم تعاوني، فوضع الطلبة في المجموعة ليعملوا معاً لا يجعل المجموعة تعاونية مالم تتوفر العناصر الأتية :-



1- **الإعتماد المتبادل الإيجابي:-** Postitive Interdepdnce

يؤكد (الحيلة، 1999)، أنَّ أول متطلب لدرس منظم على أساس تعاوني فعال، هو أنْ يعتقد الطلبة بانهم يغرقون معاً، أو ينجون معاً، وللطلبة مسؤوليتان في المواقف التعاونية، أولاً:- أنْ يتعلموا المادة المخصصة، وثانياً:- أنْ يتأكدوا أنَّ جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة، والتسمية الفنية لتلك المسؤولية المزدوجة هي الإعتماد المتبادل الإيجابي، وبتوافر هذا الإعتماد، يدرك الطلبة أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة، بشكل لا يمكن أنْ ينجحوا ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة، وبالعكس، وإنَّ نجاح كل فرد يؤدي إلى نجاح المجموعة.

وعندما يُفهم الإعتماد المتبادل الإيجابي، فانه يؤكد ما يأتي:-

أ - جهود كل فرد في المجموعة مطلوبة، لا يستغنى عنها لنجاح المجموعة، أي لا يجوز أنْ يكون هناك (ركاب معفون من دفع الاجرة).

ب- لكل فرد في المجموعة، إسهام فريد يقدمه بسبب مصادره، أو دوره، والمسؤوليات المهمة التي تسندها إليه المجموعة (الحيلة، 1999 ص 330 - 331).

ويرى الباحث، أنَّ إيمان المجموعة التعاونية، بقيمة عملها، وأهميته، وإرتباطها به، هو الذي يقود عناصر المجموعة إلى بذل الجهود المناسبة، لنجاح عملهم على عكس العمل الذي يفرض على المجموعة التعاونية، بواسطة الضغط، والإكراه، والتهديد، من جانب المعلم.

2- **التفاعل المباشر المشجع (وجهاً لوجه):-** Face to Face Interdepdnce

لكل مجموعة تعاونية أغراضها، وأهدافها، وأنشطتها الخاصة بها، والمجموعة الفاعلة، هي التي يقوم كل عضو فيها من أجل خدمة أعضاء مجموعته الآخرين، على أساس مبدأ التفاعل المشترك، الذي توفره المجموعة للفرد في تعبيره عن أرائه، وأفكاره، جاعلين من المناقشة، والتشجيع الدائم،

والتفاعل فيما بينهم، مصدراً مهماً من مصادر تعلمهم الصفي، متغلبين بذلك على المشكلات التعليمية التي تعترضهم داخل قاعات الدراسة.

ويرى (Johnson , 1991)، أنَّ إنخراط الطلبة في مجموعات تعاونية عن طريق الحوار، والمناقشة، وتبادل الأراء، يؤدي إلى ظهور مجموعة من المؤشرات، والأنماط الإجتماعية، فنجد العون، والمساعدة، والدعم، والإتجاه الإيجابي نحو الأقران في القاعة الدراسية، وتقبل المسؤولية، والحماس للعمل، والشعور بالآخرين، والإشباع الذاتي الناتج عن العلاقات بين الطلبة، والتأثير في أفكار الآخرين، وكذلك تكوين علاقات تتسم بروح الإلتزام، والإهتمام بين أعضاء المجموعة الواحدة (Johnson , 1991.p:4-6).

إنَّ الدروس التعاونية، تتطلب أنْ تتاح الفرصة أمام الطلبة، لان يساعدوا بعضهم بعضاً، مع دعم، وتشجيع، ومدح جهود كل عضو في المجموعة، لتعليم الآخرين فيها، وللتفاعل المشجع هذا عدد من الأثار وهي كالأتي:-

- هناك أنشطة معرفية دينامية بين الأشخاص، لا تحدث إلا عندما يوضح الطلبة لبعضهم بعضاً، كيف يتم التوصل إلى الإيجابيات ، وهذا يتضمن التوضيح الشفوي لكيفية حل المشكلات ومناقشة طبيعة المفاهيم التي تعلمها، وتعليم ما يعرفه عضو المجموعة لإقرانه أعضاء المجموعة الآخرين، وتوضيح صفة التعلم الحالي بالتعلم السابق.
- إنَّ التفاعل في إكمال العمل، يسمح للطلبة أنْ يعرفوا بعضهم كأشخاص، وهذا بدوره يشكل الأساس لعلاقات تتسم بروح الإلتزام، والإهتمام بين الأعضاء.
- تتوفر فرصة للأقران، للضغط على الأعضاء، الذين يعانون من قلة الحافز لديهم ليحصِّلوا ويتعلموا (الحيلة، 1999 ص 331 – 332).

ويشترط (مرعي والحيلة، 2002)، لكي يكون التفاعل بين الطلبة مثيراً، أنْ يكون حجم المجموعات صغيراً (من عضوين إلى ستة أعضاء)، وذلك

لان مشاركة العضو وجهوده تزدادان بنقصان حجم المجموعة، ومن ناحية أُخرى كلما زاد حجم المجموعة، يزداد الضغط الذي يمكن أنْ يمارسه الأقران على أعضاء المجموعة غير المحفزين (مرعي والحيلة، 2002 ص 87).

ويؤكد الباحث، أنه لا بد من تشجيع الطلبة بين أونةٍ وأخرى، وذلك لان التشجيع يخلق دافعية للتعلم وحافزاً ذاتياً عند المتعلم، وكذلك يتحتم على المعلم، أنْ يشجع طلبته على طرح الأسئلة، والإستفسار عن الحقائق، والأفكار الغامضة، لانها تنمي لديهم الجراة وخاصة الطلبة الإنطوائيين، وعليه أنْ يشجعهم على التحاور فيما بينهم، لكي يتعلموا من بعضهم، ويستفيدوا من أخطائهم برحابة صدر.

3- المسؤولية الفردية والمسؤولية الشخصية:

Individual and Group Accountability

وتعني مسؤولية الفرد عن تعلم المادة التعليمية، ومساعدة أعضاء المجموعة على تعلمها، وتجدر الإشارة إلى أنَّ كل عضو يجب أنْ يشعر بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، والمسندة إليه، في إتقان المادة العلمية المقررة، ويتم التأكد من قيام أعضاء المحموعة بمسؤولياتهم عن طريق، الأسئلة التي يلجأ المعلم إلى طرحها بين وقتٍ وأخر، أو من خلال متابعة المهمات الجزئية التي يؤدونها مع (الأعضاء الذين يشتركون في الموضوع نفسه)، أو مع مجموعاتهم الأصلية، وكذلك الإختبارات التي تجري في نهاية كل محاضرة بصورة جماعية، أو فردية.

ويوضح (مرعي والحيلة، 2002)، أنه من المهم، أنْ تعرف المجموعة مَن الذي من أعضائها يحتاج إلى المزيد من الدعم، والمساعدة، والتشجيع لإكمال المهمة، وللتأكد من أنَّ كل طالب، يكون مسؤولاً عن نصيبه العادل في عمل المجموعة، يحتاج الأمر الى ما يأتي:-

- تقويم مقدار الجهد الذي يبذله كل عضو في المجموعة.

- تزويد المجموعات، والطلبة بالتغذية الراجعة.
- تجنب الإطناب من قبل الأعضاء.
- التأكد من أنَّ كل عضو مسؤولٌ عن النتيجة النهائية (مرعي والحيلة، 2002 ص 87).

وعلى كل عضو في المجموعة، أنْ يتحمل مسؤوليته، ويتقن عمله، وهدفه، ويعلمه للآخرين، ويتقبل المساعدة التي يحتاجها من أفراد مجموعته، وأنْ يكون مسؤولاً عن عمله أمام نفسه، والمجموعة التي ينتمي إليها أولاً، والمعلم الذي يقوم بالتوجيه والإشراف على العمل ثانياً (Johnson , 1991. P.5-6).

4- المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص والمجموعات الصغيرة:- social skills

ويقصد بها، إستخدام مهارات التعامل مع الآخرين، والإنصات إلى أرائهم، وإحترامها، والتواصل، وتقبل الآخرين، وإدارة المجموعة، وإتخاذ القرار، والثقة المتبادلة.

إنَّ توفير مهارات العمل التعاوني، ضروري من أجل التفاعل الإيجابي للمجموعة، فالطلبة غير الماهرين إجتماعياً في المجموعات التعاونية، لن يحققوا أي نجاحٍ يذكر.

وحتى تسود علاقات ديمقراطية، وأساليب حل مناسبة، ضمن أفراد مجتمع متعاونين متسامحين، لا بد أنْ تسود أفراده علاقات شخصية إيجابية، وتعاون في سبيل مصلحة الفرد، والمجموعة (يوسف ونايفة قطامي، 1998 ص 45).

ويرى (الحسن وبهيجة أحمد، 1990)، أنه لا بد من تكيف الفرد للجماعة، وتقبل الجماعة له، وممارسة الفرد لحقوقه، والعمل على تحقيق أهداف المجموعة، علماً أنَّ تكيف الفرد للجماعة، والإنضواء تحت لوائها، يكون من خلال تعليمه، وتربيته، وتنمية شخصيته، وخلق جو مملوء بالعلاقات

الودية المتبادلة، وإحترامه، وتقديره، والمساهمة في حل مشكلاته (الحسن وبهيجة أحمد، 1990 ص 5).

إذ لا ينبغي أنْ يفترض المعلمون، أنه يتوفر لدى الطلبة المهارات الإجتماعية والجماعية المطلوبة للعمل التعاوني، فالطلبة قد لا يعرفون كيف يتفاعلون الواحد مع الآخر، وكيف ينمون، ويطورون خطط التعلم التعاوني، ولكي نجعل التعلم التعاوني يعمل عمله فان على المعلمين، أنْ يبينوا للطلبة المهارات الإجتماعية، والجماعية المطلوبة (جابر، 1999 ص 106).

ويُبين (مرعي والحيلة، 2002)، أنَّ مجرد وضع أفراد، ليست لديهم مهارات إجتماعية، وتطلب منهم أنْ يتعاونوا لا يضمن قدرتهم على عمل ذلك بفاعلية، وعلى هذا فانه يجب تعليم الطلبة المهارات اللازمة، واذا أردنا للمجموعات التعاونية أنْ تكون منتجة، ولكي ينسق الطلبة جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة عليهم أنْ:-

- يعرفوا ويثقوا ببعضهم.
- يتواصلوا بدقة ودون غموض.
- يحلوا الصراعات، والخلافات، و النزاعات، بطرق إيجابية بنّاءة (مرعي والحيلة، 2002 ص 88).

ويرى الباحث، أنَّ هذا المفهوم لا يتحقق إلا إذا كانت المشروعات التعليمية، والمواقف التربوية، صورة حقيقية للحياة اليومية، حتى يستطيع الطلبة التعاون فيما بينهم، ثم أنَّ أغلب بيئاتنا التربوية، تفتقر إلى المهارات الإجتماعية لانها غير تعاونية، ويتعلم الطلبة فيها بصورة مستقلة، متخذين من التعلم الفردي، ومن التنافس فيما بينهم وسيلة لتحقيق الغايات، والأهداف المرسومة.



5- **المعالجة الجمعية :-** Group processing

إنَّ المبدأ الذي يقوم عليه هذا العنصر، هو نقد ما يقوم به أفراد المجموعة من خلال متابعة، وتقويم جودة العمل، ومدى تحقيق الأهداف المطلوب تنفيذها، ومدى إستخدام المجموعات التعاونية المهارات الإجتماعية اللازمة.

ويذكر (الهرمزي، 1995)، أنَّ المعالجة الجمعية، تعني تحليل عمل المجموعة التعاونية التي يعمل فيها الأعضاء، ودرجة إستخدام المهارات الإجتماعية، لان عمل كل مجموعة يطمح إلى الحصول على هدفين رئيسيين، هما: إنجاز المهمة بنجاح، وتدعيم العلاقات البناءة، والمحافظة عليها (الهرمزي، 1995 ص 6 – 7).

إنَّ الغرض من المعالجة الجمعية، هو توضيح، وتحسين فاعلية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية التي تبذلها المجموعة، فالمجموعة تحتاج إلى أنْ تصف أي أعمال العضو فيها كانت مساعدة، وأيُّها كانت غير مساعدة في إتمام عمل المجموعة، وأنْ تتخذ قرارات حول أي سلوك، ينبغي إستمراره، وأي سلوك ينبغي تغييره (مرعي والحيلة، 2002 ص 88).

وبما أنَّ المجموعات التعاونية، عبارة عن مجموعة من الأعضاء المختلفين في التحصيل، والميول، والإتجاهات، والذكاء، والجنس، والخبرات السابقة، فانها سوف تختلف في المستوى العلمي، وعندها تحتاج إلى نقد موضوعي لمناقشة عمل الأعضاء، ومدى تقدمهم في عملهم، وفي حفاظهم على إقامة علاقات عمل طيبة.

إنَّ المجموعات بحاجة إلى بيان تصرفات الأعضاء، المفيدة وغير المفيدة، وتشخيص نقاط القوة، والضعف، وإتخاذ القرارات المناسبة حول جهود الأعضاء التي يجب أنْ تستمر، وتعزز، وتلك التي يجب أنْ تُعدل لتكون ملائمة، ومناسبة.

فالتقويم وسيلة أساسية، للحصول على معلومات عن مستويات المتعلمين، وعن الواقع العلمي، والتربوي للمجموعات التعاونية، وفي ضوء نتائج التقويم، يعاد النظر في تنظيم، وتطوير العملية التعاونية، وفي هذه الحالة يكون التقويم

تشخيصي، وعلاجي، يشخص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، ثم يساعدهم على تذليلها، ويقدم المقترحات المناسبة لتجاوزها، والتغلب عليها .

فوائد التعلم التعاوني :-

في ضوء عرضنا السابق لطبيعة التعلم التعاوني، نستطيع أنْ نقول، إنَّ للتعلم التعاوني مجموعة من الفوائد التي تعود بالخصوص على المتعلم ومنها :-

1. ينمي لدى الطلبة الشعور بالإنتماء إلى المجموعة التي هو جزء منها .
2. يغير من إتجاهات الطلبة نحو قدرتهم الذاتية، ونحو التعلم عموماً .
3. يهيئ للطلبة الفرصة المناسبة لطرح أسئلة، وإستفسارات، لم يعتادوا على طرحها في الصف (Maloney , 1992 p.10).
4. ينمي القدرة على حل المشكلات.
5. ينمي القدرة الإبداعية لدى الطلبة.
6. يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية، والقدرة على التعبير.
7. يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.
8. يؤدي إلى تزايد حب الطلبة لمكان دراستهم، والنظر إليه على أنه، يعمل فيه مجموعة متحابة من الأفراد (العقيل، 2003 ص 14).
9. يحقق إرتفاع مستوى إعتزاز الفرد بذاته، وإعتماده على نفسه فكل فرد يرى نفسه مسؤولاً عن أعماله، فيقوم بواجباته خير قيام، ويعلم أنَّ مثابرته وجهده، ومواصلته وإستمراريته، كل ذلك أساس نجاحه، وتقدمه، وعلى العكس فأنَّ تسامحه وكسله، ويأسه، وتهاونه، أساس شقائه، وتعاسته (فلسفي، 2003 ص 209) .
10. إنَّ طريقة التعلم التعاوني، تجعل أثر التعلم محفوظاً في ذاكرة الطلبة، حيث يكون التعلم أكثر ثباتاً عندما يكون من الأقران.

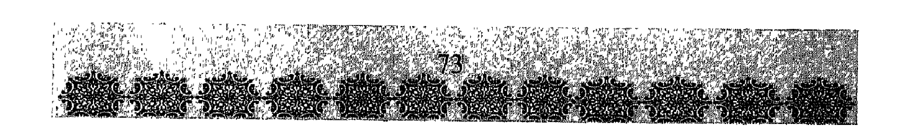
11. إنَّ طريقة التعلم التعاوني، تزرع في نفوس الطلبة حب الإستطلاع، والتعرف على الأشياء بأنفسهم، وحب المطالعة، وقراءة المصادر، والكتب.
12. تشويق الطلبة للمادة العلمية، وجعلها أكثر إهتماماً لديهم.
13. ينمي لدى الطلبة عادات سلوكية جيدة، ويقيم بينهم عادات إجتماعية، وأواصر متينة كالود، والتواضع.
14. معالجة بعض نواحي القصور، والضعف، وخاصة لدى الطلبة الإنطوائيين، والإنعزاليين، الذين يعانون من ضعف في قدراتهم الإجتماعية.

((لان بعض الطلبة لديهم كفاءة عالية في النشاط الإجتماعي بينما هناك آخرون لا يمتلكون هذه الكفاءة، وكثيراً ما نسمع عبارات مثل: حقاً إنه لاعب فريق، أو إنه إنعزالي، وفي القاعة الدراسية نجد طلاباً يسيطرون على المناقشات، والأنشطة الجماعية بينما البعض الآخر يأخذ دوراً ضئيلاً بل دوراً لايذكر في العمليات الجماعية (فريدريك هـ، بل، 1986 ص 217)).

15. إنَّ تصميم المجموعات، وتكوينها، يساعد المتعلم على التعلم لانه يكون محوراً مهماً في الحصول على المعارف، والمعلومات.
16. إنَّ طرسيقة التعلم التعاوني، توفر للطالب الفرصة في تنمية المهارات العقلية، والفكرية، وهذا يأتي من الإطلاع، والبحث، والتأمل .

دور المعلم في التعلم التعاوني:-

دور المعلم حيوي، وفعال في العملية التربوية، والتعليمية الجماعية، فلابد أنْ يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي، وأنْ لا يكون وعاءً خازناً للمعلومات فقط، بل إنَّ دوره هو توجيه الطلبة عند الحاجة دون التدخل الكبير، وعليه فإنَّ





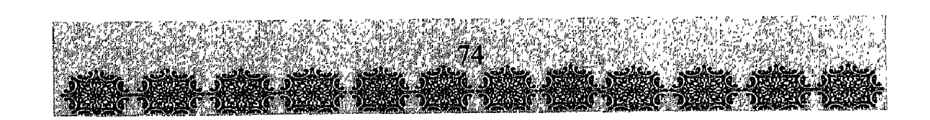
دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلبة، ومساعدتهم على إكتشاف حقائق التعلم.

إنْ إستخدام المعلم طريقة التعلم التعاوني في قاعته الدراسية، يحتم عليه أنْ يكون أكثر بصيرة في الأسباب، والدوافع، التي جعلته يستخدم هذه الطريقة دون غيرها، وكذلك يفرض عليه الموقف التعليمي، أنْ يكون على معرفة دقيقة بالدور الكبير الذي سيقوم به من تشكيل المجموعات، وتوزيع الأدوار، وتنمية المهارات الإجتماعية الأخرى.

يعتمد نجاح التعلم التعاوني على مهارة المعلم في التعامل مع المجموعات، والتلاميذ في العمل التعاوني يكونون أكثر مشاركة وإستعداداً للعمل فيما لو كانوا في حصة تقليدية صفية تقليدية، وعندما تبدأ المجموعات في تنفيذ الأعمال أو المهام التي حددها لهم المعلم، يقوم المعلم بالتنقل بين المجموعات حتى يطلع على عمل كل مجموعة ويرصد تقدمها، وقد يطرح المعلم بعض الأسئلة على افراد مجموعة المجموعة أو يقدم لهم معلومات إضافية أو يرشدهم إلى مصادر تعلم جديدة، وقد يضطر المعلم إلى فرض سيطرته والمحافظة على النظام، إذا ما شعر بأنَّ إحدى المجموعات كثيرة الفوضى أو تعيق عمل المجموعات (محمود وآخرون، 2002 ص 103 – 104).

إنَّ نجاح التعلم التعاوني، يعتمد على مهارة المعلم في التعامل مع المجموعات(السامرائي هاشم وآخرون، 1994 ص189)، فأذا كان المعلم ينوي إستخدام هذه الطريقة، فأن عليه مراعاة ماياتي:-

1. العمل بثبات، وإستمرار على جعل مفهوم العمل في مجموعات، مهارة حياتية مهمة للطلبة.
2. نمذجة التعلم التعاوني، بالإلتحاق بالمجموعة، أو المجموعات عند ظهور الحاجة (مرعي والحيلة، 2002 ص 93)





(ويضيف الحيلة، 1999) ما ياتي:-

1. التأكد من ملاحظة حدود الوقت.
2. تقديم المدح والدعم للطلبة، وخلق الحماسة لديهم.
3. تنشيط المجموعة، أو المجموعات، عندما تكون الدافعية منخفضة لديهم.

أما (Johnson and Johnson and halubec ,1995)، فيرون أنه لا يمكن للمعلم أنْ ينفذ التعلم التعاوني، إلا من خلال مراعاته للخطوات الآتية:

1. تحديد أهداف الدرس.
2. إتخاذ القرار بشأن توزيع الطلبة في مجموعات تعليمية، قبل أنْ يتم تعليم الدرس.
3. شرح المهمة المطلوبة من الطلبة.
4. مراقبة فاعلية الطلبة في التعلم التعاوني، والتدخل في تقديم المساعدة في المهمة المنوطة بهم (كالإجابة عن الأسئلة، وتعليم المهارات ذات الصلة بهم).
5. تقويم تحصيل الطلبة، ومساعدتهم في أنْ يناقشوا معاً درجة الجودة التي تحققت نتيجة تعاونهم (Johnson and Johnson and halubec ,1995 p 2-3).

ويضيف الباحث ما يأتي:-

1. التأكد من تفاعل أعضاء المجموعة.
2. ربط الأفكار بعد نهاية العمل.
3. توزيع ورقة العمل على أعضاء المجموعات.
4. تحديد الواجبات الصفية.
5. الملاحظة الواعية لمشاركة أعضاء كل مجموعة.

6.التنقل بين المجموعات، ومتابعة أداء المهمات، والواجبات.

7. تحديد المصادر، والمراجع العلمية التي بإمكان الطلبة الأستفادة منها.

دور الطلبة في التعلم التعاوني:-

إنَّ التعلم التعاوني لايحدث في فراغ، ولكنه يحدث في وسط إجتماعي قوامه الطلبة، وهو ليس تعاوناً روتينياً، يستطيع أنْ يمارسه كل عضو، ولكل طريقة تدريس أسسها ومقوماتها، وواجباتها، تفرضها على المعلم والمتعلم ودور الطلبة فيه يتمثل بما يأتي:-

1. تنظيم الخبرة، وتحديدها، وصياغتها.
2. جمع المعلومات، والبيانات، وتنظيمها.
3. تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات، والمواقف الجديدة.
4. التفاعل الجماعي الإيجابي على أنْ لا يفقد كل عضو فرديته.
5. بذل الجهد المناسب لكي ينال القبول من الآخرين، والإسهام بوجهات نظر مشابهة تنشط الموقف الخبراتي (يوسف ونايفة قطامي، 1998 ص266).

أما الباحث فقد حدد دور الطلبة – فضلاً عمّا سبق – بما يأتي: -

1. مناقشة الموضوعات العلمية الموكلة إليهم بهدوء، وخفض الصوت.
2. تجنب الفوضى في تشكيل المجموعات، والتنقل بسرعة، وهدوء بين المجموعات.
3. إحترام دور كل عضو في المجموعة، وإعطائه الوقت الكافي في شرح، وتوضيح المهمة التي أوكلت إليه.
4. عدم الإستخفاف بإعمال الآخرين وأدوارهم.
5. إرجاع المقاعد الدراسية بعد الإنتهاء من العمل.



6. تعميق الإتصال بين المجموعات، لانه كلما زاد الإتصال إكتسبت المجموعات الصغيرة خبرات أكثر، وأعمق.
7. تحمل المسؤولية المباشرة تُجاه الأعضاء كافة داخل المجموعة.

كيفية تعلم المهارات التعاونية :-

الخطوات المتبعة لتعلم المهارات التعاونية هي:-

1. التأكد من أنَّ الطلبة في حاجة إلى تعلم المهارات التعاونية، وذلك بالإتصال بهم والتحدث إليهم، وتأكيد أهمية المهارات التعاونية بتقديم المكافأة للمجموعة التي تؤدي المهارة بكفاءة.
2. التأكد من فهم الطلبة لماهية المهارة، وكيفية أدائها عن طريق شرحها، ووصفها.
3. إعداد مواقف التدريب على ممارسة المهارة.
4. التأكد من ممارسة الطلبة للمهارة التي تعلموها، وذلك بتقديم التغذية الراجعة لهم.
5. التأكد من إستمرارية الطالب في ممارسة المهارة.
6. تهيئة المواقف التعليمية التي تساعد الطلبة في التدريب على المهارة بنجاح.
7. إستخدام المهارة بنجاح لتوليد السلوك الطبيعي التلقائي.
8. يعد المدرس شروط تعلم المهارة، وذلك بتشجيع الطلبة على إكتسابها، وتقديم المكافأت المناسبة (الجبري، 1998 ص 82 – 85).

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني :-

لتحقيق تعلم تعاوني فعال، لابد من إتباع الخطوات التي حددها (الحيلة، 1999) وكما يأتي:

1. إختيار وحدة، أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه للطلبة في فترة محددة، بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها، ويستطيع المعلم عمل إختبار فيها.
2. عمل ورقة منظمة من قبل المعلم، لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالمفردات المهمة في كل فقرة.
3. تنظيم فقرات التعلم، وفقرات الإختبار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل، وتحتوي على الحقائق، والمفاهيم، والمهارات، التي تؤدي إلى تنظيمٍ عالٍ بين وحدات التعلم، وتقييم مخرجات العملية التعليمية.
4. تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، تختلف في بعض الصفات، والخصائص كالتحصيل، الجنس، والاتجاهات، ... الخ .
5. في البداية تفكك المجموعة الأصلية إلى مجموعات فرعية، تتكون من الأعضاء الذين يشتركون بدراسة المهمات الجزئية، وبعد إكمال عملهم يرجع كل عضو إلى مجموعته الأصلية، حيث يقوم بإلقاء ما إكتسبه من معلومات أمام مجموعته الأصلية، وعلى كل مجموعة ضمان أنَّ كل عضو، يتقن، ويستوعب المعلومات، والقدرات المتضمنة في جمع فصول الوحدة.
6. خضوع جميع الطلبة لإختبار فردي، حيث أنَّ كل طالب هو المسؤول شخصياً عن إنجازه، ويتم تدوين العلامة في الإختبار لكل فرد على حدة، ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.
7. حساب علامات المجموعات، ثم تقديم المكافأت الجماعية للمجموعة (الحيلة، 1999 ص 337).

نماذج التعلم التعاوني:-

عرضت كتب طرائق التدريس عدة نماذج للتعلم التعاوني، يرتبط الأعضاء في كل إنموذج منها بطريقة، أو إسلوب، يختلف عن الإنموذج الأخر، بالرغم من أنها ركزت على صفة التعاون بين الأعضاء، ومن هذا يتضح، أنَّ هذه النماذج ومهما كانت مختلفة، فانها تعتمد أساساً على كيفية تنظيم الأعضاء، وكيفية عملهم، وتعمل جاهدة على جعل المتعلم العنصر المركزي في العملية التربوية.

يذكر (ريان، 1994)، عدة نماذج وهي كما يأتي:-

1. إنموذج الصور المقطوعة، أو إنموذج (Jigsaw).
2. إنموذج فرق التعلم.
3. إنموذج تعليم المجموعات الصغيرة.
4. إنموذج التعلم معاً (ريان، 1994 ص315 –319).
5. إنموذج تعليم الأقران.
6. إنموذج المشروع.
7. إنموذج التدريس المصغر.
8. إنموذج مجموعة البحث. (Jones & Stenbrink , 1989 , P. 541-55)
9. إنموذج التحري الجماعي.
10. إنموذج تعليم المجموعات الكبيرة.
11. إنموذج العاب الفرق .
12. إنموذج الاستقصاء التعاوني .
13. إنموذج التنافس الجماعي (Joyce & Weil , 1986. p. 224) .

لقد تبنى الباحث في هذا البحث إنموذج التعلم معاً في تدريس المجموعة التجريبية.



إنموذج التعلم معاً:- Learning Together

وهو أحد نماذج التعلم التعاوني، طوره (Johnson ,1975) ، يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة، ومتساوية العدد تماماً، يتراوح عدد أعضاء كل مجموعة من (2- 4) أعضاء، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في تحقيق هدف، أو أهداف مشتركة.

وفي هذ الإنموذج، يناقش الطلبة المادة العلمية التي قسمها معلم المادة على الأعضاء كافة، بحيث يخصص لكل عضو جزءً من الموضوع الدراسي، وعلى الطلبة مساعدة بعضهم البعض، لفهم المادة العلمية، وإستيعابها، والعمل بجدية، ونشاط، وبذلك يستطيع الطلبة الوصول الى أهدافهم التعليمية، إذا وصل الطلبة الآخرون في المجموعة إلى أهدافهم.

الأسباب التي دعت الباحث إلى إختيار هذا الإنموذج فهي:-

1- إنَّ هذا الإنموذج أكثر إتساقاً مع النواحي الإنسانية، وكان موضع إهتمام علم النفس التطوري، والإجتماعي (يوسف، 1998 ص12).

2- إنَّ هذا الإنموذج يؤكد على مبدأ الإعتماد المتبادل، وتحمل المسؤولية، والتعاون بين الأعضاء.

3- إنَّ نجاح المجموعة يقع على عاتق الأعضاء كافة، وليس على بعضهم كما هي الحال في النماذج الأخرى.

4- إستخدم هذا الإنموذج الكثير من الباحثين وفي مواد مختلفة مثل: دراسة (الهرمزي، 1995) في الرياضيات، ودراسة (يوسف، 1998) في الرياضيات، ودراسة (الربيعي، 1999) في العلوم، ودراسة (العبيدو، 2000) في التربية الإسلامية ، ودراسة (الكناني، 2001) في طرائق التدريس التربية الفنية (الفنون)، ودراسة (محسن، 2002) في الرياضة.



5- رأى الباحث إمكانية وسهولة توزيع طلبة المجموعة التجريبية في بحثه إلى ثلاث مجموعات تعاونية تتكون كل مجموعة من أربعة أعضاء، وبذلك يتلائم عدد أعضاء كل مجموعة مع العدد المحدد لأعضاء المجموعات في هذا الإنموذج التعاوني.

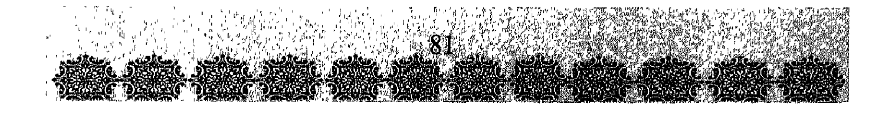
2- تعريف بعلم العروض:-

علم العروض، أحد علوم اللغة العربية، يبحث عن أحوال الأوزان الشعرية، وما يحدث فيها من تغيرات، وهو المعيار الذي تعرض عليه الأبيات الشعرية، للتأكد من صحة وزنها، مثلما النحو معيار الكلام به يعرف معربه من ملحونه.

لقد إهتم العرب بالعروض، لحاجتهم إليه في معرفة صحة أوزان الشعر العربي، وتمييز الحسن من الرديء، وفرز ما إستقام من الشعر عما إختل منه، فالعرب بأصيل طبعهم، وفطرتهم إشتهروا منذ عصر ما قبل الإسلام بالفصاحة، والقدرة الإبداعية في نظم الشعر، والتمتع بالذوق الرفيع في معالجة الكلام من إختيار للألفاظ، وإجتلاب للمعاني، والملائمة بين اللفظ والمعنى.

وجد علم العروض على يدي الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ)، وهو أحد أئمة اللغة، والنحو، والأدب، وهو أول من وضع القواعد الأساسية لعلم العروض، وصاغ نظرياته، وحدد بحوره، وتفعيلات كل بحر منه.

إستطاع الخليل أنْ يرسم العروض بكل أوزانه، وحدوده، وتفاعيله، وتعاريفه، غير مبقٍ لمن جاءوا بعده شيئاً يضيفونه إليه، وهو يحمل في تضاعيفه ما يشهد تمثيلاً رائعاً للنغم، وعلم الإيقاع، ومواضعه، كما يحمل ما يشهد بإتقانه لنظريات العلوم الرياضية في عصره علماً، وفقهاً، وخاصةً نظريتي المعادلات، والتباديل، والتوافيق، فقد أشتقت له تفاعيل خاصة، أدارها في دوائر كدوائر المهندسين، بحيث جمع الأوزان العروضية التي عرفها العرب (ضيف، 1968 ص 31).





وذلك ليس غريبا على عقلية الخليل لانه من العقول الراقية والنادرة حتى قيل فيه: إنَّ عقله كان أكثر من علمه (ضيف، 1968 ص 31).

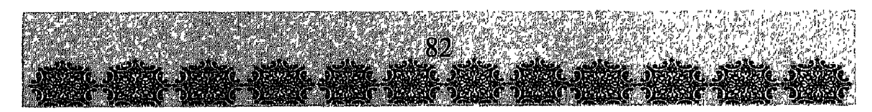
لهذا كان عمل الخليل عبقرياً، لدرجة أنَّ كثيراً ممن إستكثروا ذلك عليه، ظنوا أنه نقله من عروض أمةٍ أُخرى (عودة، 1996 ص2).

وقد حدث أنْ درس الخليل أوزان الشعر العربي، واستقراها إستقراءً خرج خلالها بنتائج علمية ثابتة في عصرٍ بدأ العرب فيه تسجيل علومهم، وتدوين أثارهم، ووضع الكتب العلمية بشكلها الصحيح في لغتهم.. وإتجه الخليل إلى وضع قواعد في أوزان الشعر، وقوافيه، فكان كتاب العروض، وكتاب الإيقاع، وكتاب النغم، وهي أعمال أدبية لغوية بكر كان فيها رائد الموسيقى، وعلم العروض، والقوافي (الحسيني، 1997 ص25).

أما سبب تسميته بهذا الإسم، فقد تفاوتت الأراء، فهناك من يقول إنه سمي بذلك لإكتشاف الخليل إياه أثناء إقامته بمكة تبركاً بها، وأخر يقول إنَّ العروض سمي عروضاً نسبة إلى عمان، التي كان الخليل يقيم فيها، وكان يطلق عليها العروض، إلا أنَّ هناك من يقول سمي العروض لان الشعر العربي يعرض عليه.

ومهما يكن لا بد من ذكر الأسباب، والدوافع التي دفعت الخليل إلى وضع هذا العلم:-

1. قيل إنَّ الخليل دعا بمكة أن يرزقه الله علماً لم يسبقه إليه أحد فرجع من حجه، فَفُتِح عليه علم العروض.
2. قيل إنَّ الخليل سمع شعراء عصره، ينظمون على غير ما ألفته العرب من أوزان فخشى إنْ تضيع أوزان العرب، أو تختلط بغيرها فوضع هذا العلم.
3. قيل إنَّ الخليل مرَّ يوما بسوق الصفارين فسمع دقَّ مطارقهم على الطسوت فأداه ذلك إلى تقطيع أبيات الشعر (صالح، 1986 ص 21-22).



4. ويضيف (عودة، 1996)، أنَّ ما شهده القرن الثاني الهجري من التأليف، لم يكن مفاجئاً دون مقدمات، فقد كان لابد للحلقات العلمية التي شهدتها المساجد، منذ ظهور الإسلام، أنْ تتطور بإتجاه التدريس، والتأليف، كما أنَّ رواية الشعر، والإهتمام بقضاياه منذ العصر السابق للإسلام، لابد أنْ تؤتي أُكلها مستفيدة من مجمل الحياة العقلية، التي طبعت تلك الفترة، ومن المنطق أنْ يكون علم العروض، ثمرة من الثمار التي أتاها النضوج على يد منظره، ومكتشف قوانينه الخليل بن أحمد الفراهيدي (عودة، 1996 ص 2).

ومهما قيل في الأسباب، والدوافع التي أدت إلى ظهور علم العروض في تلك الفترة المتوهجة علمياً، فإنَّ الباحث يرى، إنَّ علم العروض جاء نتيجة نبوغ العقل العربي في تلك الفترة، وتفتح الطاقات الذهنية، والإمكانيات العلمية التي أوقدها الإسلام في أفراد المجتمع الإسلامي، فضلاً عن ترابط المجتمع عقائدياً، وثقافياً، كل هذه الأمور أسهمت في الإبداع العقلي، والإرتقاء المعرفي.. وأدت إلى إتقان الموضوعات العلمية، وبالأخص اللغة العربية، وما فيها من علوم لأن هناك واجباً دينيا يدعو أبناء الإسلام إلى الإهتمام بلغتهم، بإعتبارها لغة القران.

أهمية علم العروض:-

1. إنَّ علم العروض، حفظ للشعر العربي أبرز مقوماته، ولولاه لظهرت بوادر الإنحلال في الشعر العربي منذ زمن بعيد.
2. إنَّ الذين يعالجون الشعر ونظمه، ينبغي إنْ تكون حاجتهم إليه ماسة، لانه العلم الذي به يعرفون صحيح الأوزان من فاسدها، ولانه العلم الذي يدلهم على ضروبها المختلفة، وما يدخل تلك الضروب من كمال، وتجزئة وبتر، كما إنه الذي يدلهم على أداب القافية، وما يصح فيها، وما لا يصح.

3. إنَّ هناك حالات، لابد فيها من الإحتكام إلى علم العروض، إذ أنَّ الخلاف بين متخاصمين في صحة بيت من الأبيات، وفساده لا يلغي النزاع فيه بتحكم كل إلى ذوقه، إذ أنَّ الذوق أداة شخصية، لا يمكن الإحتكام لها في حالات الخلاف بين الأفراد، ولا بد من اللجوء إلى حكم فيصل تخضع له سائر الأذواق، ولا سبيل لذلك إلا العمل بهذا الفن، والوقوف على رِخصه، وممتنعاته (خلوصي، 1997 ص 15-17).

4. إنَّ الفتى المتأدب الذي يشتغل بالأدب لا يجوز له أنْ يستغني عن هذا الفن، ومعرفة قواعده، ومصطلحاته نظرياً، بل يجب عليه أنْ يدرسه لا ليكون شاعراً بل ليكون كاملاً في أدبه من حيث هذا الفن، وليستعين بمعرفة قواعده، ومصطلحاته على فهم ما يعرض له من أقوال الأدباء من منظوم، ومنثور (الرصافي، 1956 ص5).

5. إنَّ إتقان علم العروض يساعد الشاعر على معرفة أنواع البحور الشعرية المختلفة، والبالغ عددها ستة عشر بحراً، ونوع كل بحر من تام، ومجزوء، ومشطور، ومنهوك، وهذه المعرفة تساعده في النظم على أوزان شعرية متعددة، وعدم الإقتصار على وزن شعري واحد.

6. إنَّ العروض، هو الأداة الفاعلة في فهم الشعر العربي، وطبيعته من خلال قراءة الأبيات الشعرية، قراءة صحيحة، وسليمة.

7. علم العروض، يُطلِع المعلم، والطالب على الثراء الموسيقي للشعر العربي.

8. يعطي أداة للمعلم، لتصحيح ما يرد خطأ من ألفاظ الشعر، فيستطيع أنْ يميز الزائد في البيت الشعري، ويضيف ما ينقص منه.

9. يضع في يد المعلم، والطالب أداة نقدية علمية، وليست ذوقية.

10. يسهم في بناء أذن موسيقية، وذوق سليم، عند المعلم، وبالتالي عند الطالب.

11. يسهم في تعليم القراءة الشعرية الصحيحة.
12. يسهم في أداء القصائد اداءً إنشادياً.
13. يقوي القابلية التأليفية للشعر عند الطالب.
14. يساعد المتعلم على الأداء النحوي الصحيح، بإضطراره إلى قراءة الكلمات في القصائد، والأبيات محركةً.

ثانياً: الدراسات السابقة

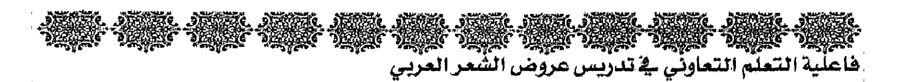
لقد قام العديد من المختصين، والباحثين التربويين، المهتمين بطرائق التدريس سواء كانوا عرباً أو، أجانبَ، بعدد من الدراسات التجريبية التي تناولت أثر التعلم التعاوني في مختلف العلوم، والإختصاصات العلمية، وأكدت نتائج هذه البحوث أهمية التعلم التعاوني، وضرورة إستخدامه في التدريس، وفي هذا الجزء من البحث، سيذكر الباحث عدداً من هذه الدراسات، وتسهيلاً لتناولها فقد قُسِمت الى ما يأتي:-

أ- الدراسات العربية:-

1. دراسة (أبو هولا، 1989) الموسومة: أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء.

أُجريت هذه الدراسة في مدينة المفرَق في الاردن، ورمت إلى معرفة، أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، مقارنةً بالطريقة التقليدية، التي تعتمد العرض، والشرح، والتفسير، وتركز على المدرس على أنه محور العملية التعليمية.

بلغ عدد عينة الدراسة (62) طالباً، من الصف الثاني الثانوي، موزعين على شعبتين، إختار الباحث إحدى هاتين الشعبتين بصورة عشوائية، لتكون المجموعة



التجريبية، و الشعبة الأخرى شكلت المجموعة الضابطة، وكان عدد كل مجموعة (31) طالباً.

وقام الباحث بتدريس مادة الأحياء، لكلا المجموعتين لكونه مدرساً في تلك المدرسة، وبعد الإنتهاء من فترة إجراء التجربة، أعدَّ الباحث إختباراً موضوعياً لقياس التحصيل، وبعد الإنتهاء من إجراء الإختبار التحصيلي، إستخدم الباحث الإختبار التائي (T.test) لمعرفة نتائج دراسته التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل، في مادة الأحياء لصالح المجموعة التجريبية التي إستخدم أفرادها طريقة التعلم التعاوني .

وخلصت الدراسة إلى التوصية بإستخدام، طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة الأحياء، وإجراء المزيد من الدراسات لإستكشاف أثر التعلم التعاوني في مجال مهارات العمل المختبري (أبو هولا، 1986 ص 26).

2. دراسة (الشيخ، 1993) الموسومة: مقارنة بين أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم.

أُجريت هذه الدراسة في محافظة الكرك في الاردن، وهدفت إلى الوقوف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي، في مادة العلوم مقارنةً بالطريقة التقليدية.

شملت عينة الدراسة (106) بين طالبٍ وطالبةٍ من الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية التربية، والتعليم في لواء القصر في محافظة الكرك، للعام الدراسي 1992 / 1993 م، موزعين على أربع شعب في مدرستين، إحدهما للذكور، والأخرى للإناث، وتم إختيار شعبة تجريبية، وأخرى ضابطة عشوائياً في كل مدرسة، ودُرِستْ الشعب التجريبية بطريقة التعلم التعاوني، والشعب الضابطة بالطريقة التقليدية، ولمدة أحدى عشرة حصة صفية لكل شعبة.

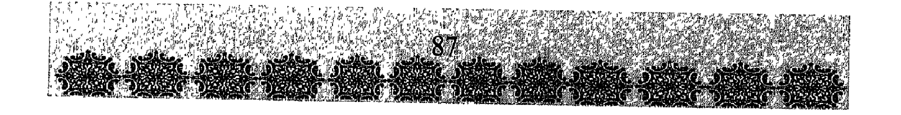


ولتحقيق أهداف الدراسة فقد سعى الباحث في هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الأتية:-

1. هل يوجد أثر لطريقة التدريس (تعاونية، أو تقليدية) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم ؟
2. هل هناك فرق بين الجنسين في مستوى تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم ؟
3. هل هناك أثر للتفاعل بين طريقة التدريس، والجنس في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم ؟
4. وبعد إنتهاء فترة التجربة تم قياس تحصيل الطلبة بواسطة، إختبار تحصيلي من نوع الإختيار من متعدد، أعده الباحث بصورة موضوعية.

ولمعرفة نتائج البحث إستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة، فقد إستخدم إختبار تحليل التباين الثنائي (TOW WAY ANOVA)، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، الذين دُرِّسوا بطريقة التعلم التعاوني وبين تحصيل الطلبة الذين دُرِّسوا بالطريقة التقليدية، ولصالح طريقة التعلم التعاوني، ولكن لم يظهر فرق دال إحصائياً في تحصيل الطلبة، يعزى إلى أي من المتغيرين الجنس، أو التفاعل بين طريقة التدريس، والجنس.

خلصت الدراسة إلى التوصية بإجراء المزيد من الدراسات، حول هذه الطريقة، وفاعليتها لكافة المراحل الدراسية، وإلى عمل دراسات على أكبر عدد ممكن من المدارس، وبشكل جماعي للحصول على نتائج، يمكن تعميمها بصورة أكبر، كذلك أوصت الدراسة معلمي العلوم، بتنويع أساليب التدريس، وتعميم طريقة التعلم التعاوني بعد تدريب المعلمين عليها (الشيخ، 1993 هـ - ز).



3- دراسة (القاعود، 1995) الموسومة: أثر إستخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافية.

أُجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تعرف أثر إستخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافية، وتنمية مفهوم الذات، تكونت عينة الدراسة من شعبتين، مثلت الشعبة الأولى المجموعة التجريبية، وعددها (20) طالباً، والشعبة الثانية المجموعة الضابطة، وعددها (21) طالباً، ولتحقيق هدف الدراسة سعى الباحث إلى الإجابة عن السؤالين الأتيين: -

الأول:- هل يختلف تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافية، بإختلاف طريقة التدريس (تعاونية / تقليدية) ؟

الثاني:- هل يختلف مفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر، بإختلاف طريقة لتدريس (تعاونية / تقليدية) ؟

وخضع جميع أفراد العينة لاختبار تحصيلي قبلي وبعدي، ولمقياس مفهوم الذات، طبق الإختبار والمقياس قبل التجربة وبعدها، وإستغرقت التجربة فصلاً دراسياً واحداً، وقام الباحث بتدريس المجموعتين، وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافية.

توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية، بين متوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا الوحدة الدراسية بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا الوحدة نفسها بالطريقة الإعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين في قياس مفهوم الذات.

أما الوسائل الإحصائية التي إستخدمها الباحث فهي الإختبار التائي (T.test)، والإنحراف المعياري، والوسط الحسابي.

وأوصت الدراسة بإهمية إستخدام التعلم التعاوني، وضرورة تدريب المعلمين على إجراءاته، مع التأكيد على تضمين كتب الجغرافية أنشطة، وتدريبات تشجع إستخدام طريقة التعلم التعاوني (القاعود، 1995 ص 131).

4- دراسة (إبراهيم، 1999) الموسومة: أثر طريقة المناقشة باسلوب المجموعات الصغيرة – التعاونية – في تحصيل المعرفة والإحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الإجتماعية بكلية المعلمين / جامعة الموصل.

أُجريت هذه الدراسة في كلية المعلمين / جامعة الموصل في العراق، ورمت إلى تعرف أثر إستخدام طريقة المناقشة باسلوب المجموعات (التعاونية) الصغيرة في تحصيل المعرفة، والإحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الإجتماعية في مادة تأريخ الدولة العربية الإسلامية، قياساً بالطريقة التقليدية (المحاضرة)، ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة أربع فرضيات تتعلق بمجالي التحصيل، والإحتفاظ بالمعرفة في مستويي التذكر، والإستيعاب.

تناولت التجربة مجتمع البحث بأكمله البالغ (40) طالباً وطالبةً في فرع العلوم الإجتماعية بكلية المعلمين / جامعة الموصل للعام الدراسي 1995 – 1996 م ولمدة فصل دراسي واحد وهو (الفصل الثاني).

وزع الباحث عينة البحث عشوائياً، بطريقة الزوجي والفردي، إلى مجموعتين، مجموعة (أ) ومجموعة (ب)، وبواقع (20) طالباً وطالبةً لكل مجموعة، وجرى تكافؤ طلبة المجموعتين، على وفق عدد من المتغيرات منها (متغير العمر الزمني، التقديرات العامة لدرجات الطلبة في مادة تأريخ العرب قبل الإسلام في الفصل الدراسي السابق للعام الدراسي 1995 – 1996 م، والمستوى التعليمي لأباء الطلبة وأمهاتهم) .

وتم تحديد المادة الدراسية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط الدراسية بكلتا الطريقتين، وإستخدم الباحث الاختبار التائي (T.test) وسيلةً إحصائيةً لتكافؤ مجموعتي البحث.

بدأ تنفيذ التجربة بالتدريس الفعلي من قبل الباحث، وإستمرت ستة أسابيع، وتم التنفيذ الفعلي لثمانية دروس بطريقة المناقشة التعاونية ، وثمانية دروس بطريقة المحاضرة ، ثم طبق الباحث الإختبار التحصيلي مباشرةً، بعد نهاية التدريس، وبعد مرور واحد وعشرين يوماً أُعيد تطبيق الإختبار ذاته لقياس مدى إحتفاظ طلبة المجموعتين بالمعرفة.

توصل البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية، التي دُرِست باستخدام إسلوب المجموعات التعاونية الصغيرة على المجموعة الضابطة التي دُرِست بالطريقة التقليدية (المحاضرة)، وفي مستويي التذكر، والإستيعاب، وفي ضوء نتائج البحث جرى تقديم جملة من التوصيات والمقترحات منها:-

- ضرورة إهتمام أعضاء الهيئة التدريسية باستخدام إسلوب المجموعات الصغيرة، في تدريس التأريخ، لما لها من خصائص في زيادة تحصيل الطلبة، وإحتفاظهم بالمعرفة.
- تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على إستخدام هذه الطريقة من خلال برامج، ودورات طرائق التدريس التي يقيمها مركز طرق التدريس، والتدريب الجامعي في جامعة الموصل (إبراهيم ، 1999 ص 131).

5- دراسة (سعيد، 1999) الموسومة: أثر إستخدام إنموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي لدى طلبة الصف الأول – قسم الكيمياء – في كلية التربية ابن الهيثم.

أُجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد في العراق، وهدفت إلى تعرف أثر إستخدام إنموذجين من نماذج التعلم التعاوني وهما التعلم بالمجموعات الصغيرة، والتعلم بالمجموعات الكبيرة في التحصيل، وتنمية التفكير الإستدلالي لدى طلبة الصف الأول – قسم الكيمياء – مقارنةً بالطريقة التقليدية.

تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب من المرحلة الأولى، تم إختيارها عشوائياً، فكانت الشعبة الأولى (أ) المجموعة التجريبية، وعدد طلبتها (62)



طالباً وطالبةً، و تُدرس على وفق إنموذج التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة، والشعبة الثانية (ب) تمثل المجموعة التجريبية الثانية، وعدد طلبتها (64) طالباً وطالبةً، وتُدرس على وفق إنموذج التعلم التعاوني بالمجموعات الكبيرة، والشعبة الثالثة (ج) تمثل المجموعة الضابطة وعدد طلبتها (60) طالباً وطالبةً، وتُدرس على وفق الطريقة التقليدية، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (186) طالباً وطالبةً.

وقد كافأ الباحث المجموعات على أساس (معدل الإمتحان الوزاري للمرحلة الإعدادية، درجة الكيمياء في الإمتحان الوزاري، الذكاء)، ولأجل تحقيق هدف البحث صاغ الباحث عدداً من الفرضيات التي تلائم موضوع بحثه، وعددها ست فرضيات.

إستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، وهو الفصل الثاني من العام الدراسي 1997 – 1998 م، وقد صاغ الباحث الأهداف السلوكية المناسبة ووضع الخطط التدريسية للمجموعات الثلاث، وبعد إنتهاء مدة التجربة إستخدم الباحث إختبارين كان قد أعدهما إعداداً موضوعياً، وثابتاً، أحدهما إختبار للتحصيل، والأخر للتفكير الإستدلالي، وأستخدم الباحث تحليل التباين لمعرفة دلالة الفرق، وتحليل النتائج.

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في التحصيل، والتفكير الإستدلالي، كما أكدت نتائج البحث أنَّ التدريس بالمجموعات الصغيرة كان أفضل من التدريس بالمجموعات الكبيرة.

وأوصى الباحث بتدريب المعلمين والمدرسين على إستخدام التعلم التعاوني بشكل عام وإنموذج التعلم بالمجموعات الصغيرة بشكل خاص، واقترح ضرورة إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية مختلفة (سعيد، 1999 ص 1- 7).



6 - دراسة (الربيعي، 1999) الموسومة: أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات، وتنمية إتجاههن نحو مادة العلوم.

أُجريت هذه الدراسة في محافظة ديالى في العراق، هدفت الى معرفة أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل، وتنمية الإتجاه نحو مادة العلوم، لطالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات موازنةً بالطريقة التقليدية.

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبةً من طالبات الصف الثاني – الدراسة الصباحية – في معهد إعداد المعلمات بعقوبة، وأُختيرت شعبتان من شعب الصف الثاني عشوائياً، تمثل إحداهما المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها (30) طالبةً، وتُدرس بطريقة التعلم التعاوني، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (30) طالبةً وتُدرس بالطريقة التقليدية، وكافأت الباحثة المجموعتين على أساس (درجة تحصيل الطالبات في مادة العلوم للصف الأول، مستوى الذكاء، والمعلومات السابقة في مادة العلوم).

ولتحقيق هدف الدراسة صاغت الباحثة فرضيتين، إحداهما خاصة بالتحصيل، والثانية خاصة بالإتجاه نحو مادة العلوم.

إستغرقت التجربة (12) إسبوعاً، لمدة فصل دراسي واحد، وبواقع ثلاث حصص إسبوعياً، وقامت الباحثة نفسها بتدريس كلا المجموعتين، وبعد الإنتهاء من فترة التجربة أعدت الباحثة إختباراً موضوعياً لقياس التحصيل، ومقياساً خاصاً، لقياس الإتجاه نحو مادة العلوم العامة.

أما الوسائل الإحصائية فقد إستخدمت الباحثة الإختبار التائي (T.test)، لمعرفة دلالة الفرق، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، التي دُرِست بطريقة التعلم التعاوني، في كل من التحصيل، والإتجاه نحو مادة العلوم العامة.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بإستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس العلوم، وتضمين مقرر مناهج، وطرق تدريس العلوم العامة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات طريقة التعلم التعاوني، وإستراتيجياته، وعمل دورات تدريبية لمدرسي مادة العلوم حول كيفية إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم (الربيعي، 1999 ص 32 – 54).

7- دراسة (العبيدو، 2000) الموسومة: أثر اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية.

أُجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد / الكرخ الأولى في العراق، وهدفت إلى تعرف أثر إستخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط، في مادة التربية الإسلامية.

تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، موزعين على شعبتين، أُختيرت إحداهما عشوائياً، لتمثل المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها 37) طالباً وتُدرس باسلوب التعلم التعاوني، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (36) طالباً وتُدرس بالطريقة التقليدية.

ولتحقيق هدف البحث، صاغ الباحث فرضية واحدة تتعلق بمجال التحصيل، إستغرقت تجربة البحث ثلاثة أشهر، بواقع حصة واحدة إسبوعياً، وقام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين، وبعد إنتهاء فترة التجربة أعد الباحث إختباراً تحصيلياً للمجموعتين، وأظهرت نتائج هذا الاختبار وجود فرق ذي دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِست بالاسلوب التعاوني، وإستخدم الباحث الإختبار التائي (T.test)، ليعرف دلالة الفرق وتحليل النتائج.

وأوصى الباحث بإعتماد إسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة التربية الإسلامية، واقترح إجراء دراسات، وبحوث تربوية أخرى في مراحل دراسية مختلفة (العبيدو، 2000 هـ - ط).

8- دراسة (حمود، 2001) الموسومة: أثر إستخدام التعلم التعاوني والتعلم الفردي في حل التمارين الرياضية لطلبة كلية المعلمين.

أُجريت هذه الدراسة في كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية – في بغداد في العراق، وسعت إلى معرفة أثر إستخدام التعلم التعاوني، والتعلم الفردي في حل التمارين الرياضية لطلبة كلية المعلمين، وقد صاغت الباحثة مجموعة من الفرضيات المناسبة، لغرض تحقيق أهداف دراستها، وأقتصر البحث على موضوعات المنطق الرياضي، المقررة لطلبة السنة الأولى في كليات المعلمين في العراق، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2000 – 2001م.

إتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذا الإختبار البعدي لثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة).

وبعد أنْ حددت الباحثة كلية المعلمين – بغداد – مكاناً لتطبيق التجربة، إختارت منها عشوائياً ثلاث شعب، مثلت إحدى هذه الشعب المجموعة التجريبية الأولى، وبواقع (28) طالباً وطالبةً، دُرِست على وفق طريقة التعلم التعاوني، ومثلت الشعبة الثانية المجموعة التجريبية الثانية وبواقع (20) طالباً وطالبةً، دُرِست على وفق طريقة التعلم الفردي، أما الشعبة الثالثة فقد مثلت المجموعة الضابطة وبواقع (32) طالباً وطالبةً، دُرِست على وفق (الطريقة التقليدية)، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة البحث (80) طالباً وطالبةً.

كوفئت المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات منها (معدل الإمتحان الوزاري للمرحلة الإعدادية، درجات الرياضيات في الإمتحان الوزاري للصف السادس الثانوي، العمر بالأشهر، المعلومات السابقة في موضوعات المنطق الرياضي، مدرس المادة).

درسَ المجموعات الثلاث مدرس واحد على وفق الخطط المعدة لكل مجموعة، وبعد إنتهاء مدة التجربة ولقياس مدى قدرة الطلبة على حل التمارين الرياضية، بُني إختبار لهذا الغرض مكون من (60) فقرة موزعة على المستويات

الستة من تصنيف (Bloom) في المجال المعرفي، وتحققت الباحثة من صدق، وثبات الإختبار.

وبعد تطبيق الإختبارالتحصيلي ومعالجة البيانات إحصائياً بإستخدام تحليل التباين (ANOVA) وإختبار (Scheffe) للمقارنة البعدية، أسفر البحث عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في حل التمارين الرياضية.

وفي ضوء نتائج هذا البحث أوصت الباحثة بإستخدام طريقة التعلم التعاوني، والتعلم الفردي في حل التمارين الرياضية، لطلبة السنة الأولى في كليات المعلمين، وإقامة دورات تعريفية لهيئات التدريس لإطلاعهم على ميزات إستخدام التعلم التعاوني، والتعلم الفردي (حمود، 2001 ب – د).

9 - دراسة (عبد الخالق، 2001) الموسومة: أثر إستخدام إسلوب التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي والاداء المهاري لبعض مهارات العاب القوى.

أُجريت هذه الدراسة في كلية المعلمين – جامعة ديالى – في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر إسلوب التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي والاداء المهاري لبعض مهارات العاب القوى مقارنة بالاسلوب التقليدي.

شملت عينة البحث طلبة المرحلة الثانية – فرع التربية الرياضية – كلية المعلمين في جامعة ديالى للعام الدراسي 2000 – 2001 (أي عينة البحث بأكمله)، وأُختيرت العينة عمدياً، حيث تم إختيار (12) طالباً من الدراسة الصباحية وهم المجموعة التجريبية و (8) طلاب من الدراسة المسائية، وهم المجموعة الضابطة، كوفئت المجموعتان على أساس العمر الزمني، والتحصيل السابق.

أظهرت نتائج الدراسة بعد إجراء الإختبار التحصيلي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، حيث أثبتت وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والاداء المهاري، وأستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الاتية: (الوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، معامل

الإرتباط، معامل السهولة والصعوبة)، وعولجت البيانات إحصائياً بواسطة (إختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين، وإختبار مان وتني لعينتين مستقلتين).

وتوصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الأتية:-

- إسلوب التعلم التعاوني له أثر في زيادة التحصيل المعرفي بصورة فعالة، وواضحة.
- إسلوب التعلم التعاوني له أثر في تحسين مستوى الاداء المهاري.

وأوصت الباحثة بإستخدام التعلم التعاوني في تدريس، وتدريب الطلبة على بعض العاب القوى لما له من أهمية كبيرة في تحصيلهم المعرفي، واداءهم المهاري (عبد الخالق، 2001 هـ - ط).

10- دراسة (الكناني، 2001) الموسومة: أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة فرع التربية الفنية بكلية المعلمين في مادة طرائق تدريس الفنون.

أُجريت هذه الدراسة في كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية – في محافظة بغداد في العراق، ورمت إلى معرفة أثر إستخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة، في فرع التربية الفنية في مادة طرائق تدريس الفنون.

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (50) طالباً وطالبةً - أي مجتمع البحث بأكمله – وزع الباحث أفراد العينة على مجموعتين كل مجموعة (25) طالباً وطالبةً، وإلتزم الباحث بضرورة عملية التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني، ودرجات مادة طرائق التدريس العامة من العام الدراسي (2000 / 2001 م) فضلاً عن درجات الطلبة في الإختبار القبلي، ومدرس المادة.

وإختار الباحث إحدى هاتين المجموعتين ليجعلها مجموعة تجريبية تُدرَّس بالتعلم التعاوني، والأخرى مجموعة ضابطة تُدرَّس بالطريقة التقليدية، وبعد

إنتهاء مدة التجربة التي إستمرت فصلاً دراسياً واحداً، وبواقع حصتين إسبوعياً، أجرى الباحث إختباراً تحصيلياً لمعرفة نتائج البحث.

وأظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي دُرِّست بطريقة التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي دُرِّست بالطريقة التقليدية.

وقد إستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:-

- الإختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.test).
- الإختبار التائي لعينة واحدة ذات إختبارين قبلي وبعدي (T.test).

وأوصى الباحث، بإستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة طرائق التدريس الفنون، وتدريب المعلمين والمدرسين على إستخدام طريقة التعلم التعاوني في المواقف التعليمية، واقترح الباحث أيضاً دراسة أثر التعلم التعاوني في متغيرات أخرى مثل: تنمية المهارات، الإتجاهات، التفكير الإبتكاري (الكناني، 2001 ص 41 – 58).

11- دراسة (محسن، 2002) الموسومة: تأثير منهاج تعليمي مقترح بإستخدام التعلم التعاوني في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

أُجريت هذه الدراسة في كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية – في محافظة بغداد في العراق، وهدفت إلى تصميم منهاج تعليمي مقترح باسلوب التعلم التعاوني، لتعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، ومعرفة تأثير المنهاج التعليمي المقترح في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

ولأجل تحقيق أهداف البحث، صاغ الباحث فرضيتين هما:-

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الإختبارات القبلية، والبعدية للمجموعتين التجريبية، والضابطة في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية للمجموعتين التجريبية، والضابطة في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

إستخدم الباحث المنهج التجريبي في هذا البحث، إذ تم تقسيم عينة البحث – التي تمثل المجتمع بأكمله – المؤلفة من (12) طالباً من طلاب المرحلة الثانية فرع التربية الرياضية في كلية المعلمين والتي أُختيرت عمدياً إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة كل مجموعة مكونة من (6) طلاب، دُرِست المجموعة التجريبية على وفق طريقة التعلم التعاوني، وبإنموذج التعلم معاً، ودُرِست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية وأستمرت التجربة لمدة أربعة اشهر، وإتبع الباحث المنهاج التعليمي نفسه للمجموعتين، من حيث عدد الوحدات التعليمية المحددة لتعلم مهارات (الإرسال من أسفل المواجه، إستقبال الإرسال – التمرير من أسفل – ، الإعداد الأمامي من فوق الرأس).

إستعمل الباحث الإختبار القبلي والبعدي لكل من المجموعتين، وعمل الباحث على تكافؤ أفراد عينة البحث في متغيرات (العمر، الوزن، الطول) ومتغيرات (الإرسال، الإستقبال، الإعداد).

وبعد تطبيق المنهاج التعليمي وإنتهاء فترة التجربة قام الباحث بإجراء الإختبار البعدي لمعرفة نتائج الدراسة، وقد إستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التي تلائم دراسته وهي(الوسط لحسابي، الإنحراف المعياري، معامل إرتباط بيرسون، الوسط الحسابي المرجح، إختبار – T.test – لمتوسطين مستقلين، وغير مرتبطين).

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ كلاً من الطريقة التقليدية وطريقة التعلم التعاوني قد حققتا التعلم لمهارات الكرة الطائرة، ولكن بنسب متفاوتة، إذ كان لطريقة التعلم التعاوني تأثير أكبر في تعلم هذه المهارات بوصفها طريقة حديثة للتدريس، وفق منهاج تعليمي معد.

وقد أوصى الباحث بضرورة إستخدام طريقة التعلم التعاوني في كليات المعلمين – فروع التربية الرياضية – وكذلك كليات التربية، وضرورة إدخال هذه الطريقة ضمن الطرائق التدريسية في التربية الرياضية للحصول على أكثر فائدة وإتقان (محسن، 2002 ط – ك).

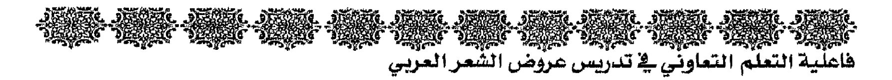
12- دراسة (الجبوري، 2003) الموسومة: أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في إكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

أُجريت هذه الدراسة في محافظة الموصل في العراق، وهدفت إلى تعرف أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في إكتساب المفاهيم النحوية، لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

إتبع الباحث المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية، والضابطة، الذي يعتمد إجراء إختباراً بعدياً، ولا يعتمد إختباراً قبلياً، وإختار الباحث مدرسة الرازي للبنين بصورة عشوائية، مكاناً لتطبيق تجربته، وبلغ عدد أفراد عينة البحث 68 تلميذاً بعد إستبعاد بعض التلاميذ إحصائياً، وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة وكان عدد أفراد كل مجموعة (34) تلميذاً.

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة، على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات، التي يعتقد أنها تؤثر في التجربة، فقد كافأ مجموعتي البحث في (العمر الزمني، درجات مادة اللغة العربية في الإمتحان النهائي للعام السابق، التحصيل الدراسي لأباء التلاميذ وأمهاتهم).

شرع الباحث بإجراء تجربته في الفصل الأول من العام الدراسي 2002 / 2003، وإستمرت مدة التجربة 6 أسابيع، أدت التدريس فيها معلمة المادة نفسها وللمجموعتين التجريبية، والضابطة، وبعد نهاية التجربة أعد الباحث إختباراً تحصيلياً موضوعياً مؤلفاً من (30) فقرة في ضوء محتوى الموضوعات النحوية والأهداف السلوكية التي وضعها.



أما الوسائل الإحصائية فقد إستخدم الباحث الاختبار الزائي (Z) و مربع كاي، ومعامل إرتباط بيرسون.

وأوضحت النتائج بعد المعالجة الإحصائية أنّ طريقة التعلم التعاوني أثبتت فاعلية في إكتساب تلاميذ الصف السادي الإبتدائي المفاهيم النحوية، وفي ضوء النتائج، والاستنتاجات قدم الباحث جملة من التوصيات، والمقترحات للاستفادة منها، وتطبيقها بما يتناسب وأهميتها التعليمية والتربوية، فقد أوصى بإعتماد طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، وضرورة إطلاع معلمي اللغة العربية على أسس وخطوات تنفيذ التعلم بالطريقة لتعاونية، واقترح إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى (الجبوري، 2003 ص 252 – 277).

13- دراسة (العزاوي، 2003) الموسومة: أثر إستخدام إسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.

أُجريت هذه الدراسة في محافظة ديالى في العراق، وهدفت إلى تعرف أثر إستخدام إسلوب التعلم التعاوني، في تحصيل طلاب الصف الرابع العام، في مادة الأدب والنصوص، ولتحقيق هدف البحث، صاغ الباحث فرضية صفرية تتعلق بتحصيل الطلاب في تلك المادة.

إختار الباحث إحدى المدارس الثانوية للبنين بصورة قصدية، مبرراً الأسباب التي دعته إلى إختيار هذه المدرسة عن غيرها من المدارس الأخرى.

بلغت عينة البحث (62) طالباً، بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية، و (32) طالباً للمجموعة الضابطة، وقد إستبعد الباحث إحصائياً الطلاب الراسبين من العام السابق، لإعتقاده بأنهم لديهم خبرة في الموضوعات التي يدرسوها الطلاب خلال مدة البحث.

عمل الباحث قبل بدء تنفيذ تجربته، على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج تجربته، وهذه المتغيرات هي:



(التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للعام السابق، مستوى الذكاء، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم).

إستغرقت تجربة البحث (12) إسبوعاً من الفصل الأول من العام الدراسي 2002 / 2003، ودرس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وبعد نهاية المدة الزمنية المقررة للبحث أعدَّ الباحث إختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (40) فقرة من نوع الإختيار من متعدد، وقد وزع الباحث موضع الإجابة عشوائياً بين فقرات الإختبار.

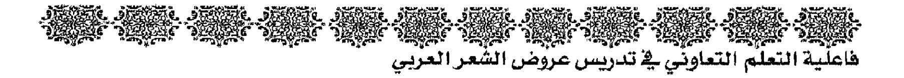
أما ما يخص الوسائل الإحصائية، فقد إستخدم الباحث (الإختبار التائي – T.test - ، وإختبار مربع كاي، ومعامل إرتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون).

وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت نتائج البحث تفوق إسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الإعتيادية في رفع تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه أوصى بإستعمال إسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية، وتدريب الهيئات التدريسية أثناء الخدمة على إستعمال إسلوب التعلم التعاوني وعد الإقتصار على التلقين والحفظ، واقترح إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع أخر من فروع اللغة العربية.

ب – الدراسات الاجنبية :-

1- (دراسة Wheeler & Rayan , 1973) **الموسومة: أثر التعلم التعاوني والتعلم التنافسي في تحصيل طلبة المرحلة الإبتدائية في القراءة، والعمليات الحسابية.**

أُجريت هذه الدراسة في مقاطعة مينيولي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تعرف أثر طريقة التعلم التعاوني من خلال مقارنتها بطريقة التعلم



التنافسي في تحصيل الطلبة في القراءة، واللغة، والعمليات الحسابية، وإتجاههم نحوها.

وقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات وهي:-

- أي من الطريقتين (التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي) ذات أثر أكبر في تحصيل الطلبة في اللغة وإتجاههم نحوها ؟
- أي من الطريقتين (التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي) ذات أثر أكبر في تحصيل الطلبة في القراءة، وإتجاههم نحوها ؟
- أي من الطريقتين (التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي) ذات أثر أكبر في تحصيل الطلبة في العمليات الحسابية، واتجاههم نحوها ؟

وللإجابة عن التساؤلات السابقة لجأ الباحث إلى إختيار (88) طالباً وطالبةً من مدارس المقاطعة، وقسم العينة بعد ذلك بشكل عشوائي إلى مجموعتين، الأولى المجموعة التجريبية إستخدم الباحث معها طريقة التعلم التعاوني، والثانية المجموعة الضابطة وإستخدم الباحث معها طريقة التعلم التنافسي، وبعد إنتهاء المدة المقررة للتجربة، طبق الباحث إختباراً تحصيلياً موضوعياً، ثم عالج البيانات إحصائياً باستخدام إختبار (T.test) لإستخراج النتائج.

ودلت هذه النتائج على أنَّ المجموعة التي إستخدم الباحث معها طريقة التعلم التعاوني، لم تظهر أي تفوق في التحصيل على المجموعة الضابطة التي إستخدم الباحث معها طريقة التعلم التنافسي، وفي الموضوعات كافة (القراءة، اللغة، العمليات الحسابية).

.(Wheeler & Rayan , 1973 p. 402- 403)



2- دراسة (Slavin& Karweit , 1981) الموسومة: تأثير التعلم التعاوني في الخبرات المعرفية، والانفعالية لمجموعة من الطلبة.

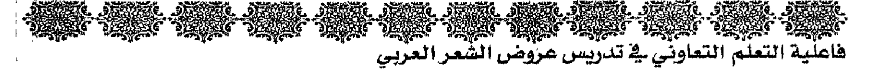
أُجريت هذه الدراسة في مقاطعة ميرلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وسعت إلى تعرف أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في النتاجات المعرفية، والإنفعالية عند طلبة الصفين الرابع، والخامس الإبتدائيين.

وقد أجابت الدراسة على الأسئلة الأتية:-

- ما أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني على العلاقات الإجتماعية ؟
- ما أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في مقاومة القلق ؟
- ما أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في إتجاهات الطلبة نحو المدرسة ؟

تكونت عينة الدراسة من (456) طالباً في الصفين الرابع والخامس الإبتدائيين، وقام بتدريسهم (17) معلماً من خمس مدارس، وقسم الباحثان العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطلبا من المعلمين الذين درسوا المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة الإعتيادية، أما المعلمون الذين درسوا المجموعة التجريبية فقد طلبا منهم التدريس على شكل مجموعات تعاونية، وشملت التجربة المواد الدراسية الأتية: اللغات، الرياضيات الدراسات الإجتماعية، وبعد الإنتهاء من فترة التجربة تم إعطاء المجموعتين إختباراً لقياس التحصيل في المجالات السابقة الذكر، وإختباراً آخرَضمن تدريج ليكرت الخماسي لقياس الإتجاهات.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مجال العلاقات الإجتماعية، ومقاومة القلق، وإتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وفي الرياضيات.



وأوصى الباحثان بضرورة إستخدام طريقة التعلم بواسطة المجموعات، مع تدريب المعلمين على حسن إستخدام هذه الطريقة (Slavin& Karweit , 1981.p 29 - 31).

3- **دراسة (Hart , 1991) الموسومة: تأثير التعلم التعاوني في مهارات كتابة الإنشاء.**

أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى بيان، وتوضيح العلاقة الإيجابية بين طريقة التعلم التعاوني، وتطوير مهارات كتابة الإنشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في كلية (Fresh man college) تكونت عينة البحث من (40) طالباً وطالبةً تم إختيارهم بصورة عشوائية، وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية وتضم(20) طالباً وطالبةً دُرِست بطريقة التعلم التعاوني، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة وتضم (20) طالباً وطالبةً دُرِست بالطريقة التقليدية.

أستغرقت التجربة فصلاً دراسياً واحداً، وتم إختبار المجموعتين التجريبية، والضابطة قبلياً، وبعدياً في كتابة الإنشاء، قبلياً قبل البدء بالتجربة، وبعدياً بعد إنتهاء فترة التجربة حيث أعد الباحث إختباراً خاصاً لهذا الغرض.

ولمعرفة نتائج البحث إستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة، التي تتلاءم مع طبيعة بحثه حيث إستخدم (تحليل التباين)، وأظهرت النتائج بعد معالجة البيانات إحصائياً في الإختبار البعدي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث، بضرورة إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تطوير مهارات أخرى (Hart ,1991. p 340 - 345).

4- دراسة (Warkentin ,1995) الموسومة أثر التعلم التعاوني في تكوين معرفة التلاميذ في الدراسات الإجتماعية وعلم الإجتماع.

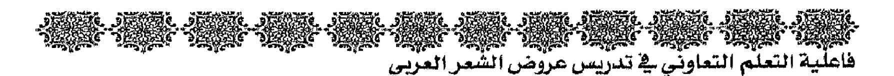
أُجريت هذه الدراسة في ولاية سان فرانسيسكو في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان هدفها الكشف عن طريقة التعلم التعاوني في البنية المعرفية من خلال صياغة الفرضية الأتية:-

- يكون تحصيل الطلبة الذين يخضعون للتعلم التعاوني، أفضل من تحصيل الطلبة الذين لا يخضعون للتعلم التعاوني.

تكونت عينة البحث من (84) طالباً وطالبةً تم إختيارهم بصورة عشوائية من قسم العلوم التربوية، والنفسية في كلية التربية، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تألفت من (42) طالباً وطالبةً ودُرِّسوا بطريقة التعلم التعاوني، والأخرى المجموعة الضابطة تالفت من (42) طالباً وطالبةً ودُرِّسوا بواسطة الطريقة التقليدية.

إستخدم الباحث أداة هي عبارة عن إختبار بعدي (من نوع الإختيار من متعدد) إستخدمه بعد نهاية فترة التجربة التي أستمرت فصلاً دراسياً واحداً، ولمعرفة نتائج البحث، إستعمل الباحث تحليل التباين لإجراء المقارنة الإحصائية بين المجموعتين في تحصيل البنية المعرفية.

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأوصى الباحث بإستخدام طريقة التعلم التعاوني، وتطبيقها على متغيرات أخرى مثل الإتجاه، والميل، نحو العلوم التربوية، والنفسية (Warkentin ,1995. p18 - 20).



5- دراسة (Kristina,1997) الموسومة: التعلم الجماعي في صف الرياضيات الثانوي.

أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تعرف أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات، مقارنةً بالطريقة التقليدية التي يستخدمها مدرسو هذه المادة.

تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً وطالبةً، أُختيروا بصورة عشوائية وقسمت العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تدرس الرياضيات بطريقة التعلم التعاوني، وتكونت من (15) طالباً وطالبةً، والأخرى مجموعة ضابطة، تدرس الرياضيات بالطريقة التقليدية، وعددها (16) طالباً وطالبةً، أستغرقت التجربة فترة ستة أسابيع، وبعد نهاية التجربة أختبر الباحث المجموعتين بعدياً، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي أستخدمت التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي أستخدمت الطريقة التقليدية، وأوصى الباحث بإستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، لانه يزيد من التحصيل، ودافعية المتعلمين للتعلم (Kristina , 1997 p. 42. - 48).

مؤشرات ودلالات مستنبطة من الدراسات السابقة :-

بعد عرض الدراسات السابقة والبالغ عددها (16) دراسة، منها (11) دراسة عربية و (5) دراسات أجنبية، سيعرض الباحث في هذا الجزء من البحث أهم، وأبرز أوجه التشابه، والإختلاف بين هذه الدراسات، والبحث الحالي، وبمراجعة الباحث لتلك الدراسات أستنتج ما يأتي:-

1- التصميم التجريبي :-

إعتمدت جميع الدراسات السابقة التي عرضها الباحث، المنهج التجريبي، إذ إستخدم قسم منها التصميم التجريبي ذا المجموعتين (المجموعة التجريبية،



والمجموعة الضابطة)، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي إعتمدت اسلوب المجموعتين (التجريبية والضابطة) لإثبات صحة الفروض0

بينما إعتمدت دراسة (سعيد، 1999)، ودراسة (حمود، 2001) التصميم التجريبي ذا المجموعات الثلاث (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، علماً إن نوع التصميم التجريبي يعود إلى طبيعة وهدف البحث الذي يجريه الباحث، فدراسة (سعيد، 1999) إستخدم الباحث إنموذجين من نماذج التعلم التعاوني وهما إنموذج التعليم بالمجموعات الصغيرة وإنموذج التعليم بالمجموعات الكبيرة مقارنةً بالطريقة التقليدية، أما دراسة (حمود، 2001) فقد إستخدمت الباحثة نوعين من التعلم هما التعلم التعاوني، والتعلم الفردي مقارنة بالطريقة التقليدية.

2- المتغيِّر المستقل:-

المتغير المستقل في أغلب الدراسات السابقة، كان متغيراً واحداً، وهو التعلم التعاوني، وهذا ما سيكون في الدراسة الحالية.

إلا ان هناك دراسات تناولت متغيراً أخر فضلاً عن التعلم التعاوني، فدراسة (حمود، 2001) تناولت متغيرين مستقلين هما التعلم التعاوني، والتعلم الفردي ودراسة (سعيد، 1999) تناولت كذلك متغيرين مستقلين، وهما إنموذجان من نماذج التعلم التعاوني، إنموذج التعلم بالمجموعات الصغيرة، وإنموذج التعلم بالمجموعات الكبيرة.

3- المتغيير التابع:-

قسم من الدراسات السابقة التي تم عرضها كان لها متغيرٌ تابعٌ واحدٌ، بينما تناول القسم الثاني متغيرين تابعين، وهذا القسم يتفق مع الدراسة الحالية في إستخدام متغيرين تابعين وهما التحصيل والإستبقاء.

4- **مدة البحث:-**

تفاوتت المدة الزمنية المحددة لكل دراسة من الدراسات السابقة بين (ستة أسابيع) إلى فصلٍ دراسي واحدٍ، وهذا ما إعتمدته الدراسة الحالية حيث تحددت مدتها بفصل دراسي كامل، وهو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2003 – 2004 م، في حين لم تذكر دراسة (أبو هولا، 1989)، ودراسة (Wheeler & Rayan , 1973)(Slavin& Karweit , 1991) المدة الزمنية المحددة للتجربة، بينما أشارت (دراسة الشيخ، 1993) إلى إنها إستمرت إحدى عشرة حصة صفية ولم يشر الباحث إلى المدة الزمنية المحددة.

ويرى الباحث، أنه من الأفضل أنْ تكون المدة الزمنية المحددة لتطبيق التجربة مناسبة، بحيث يمكن أنْ يظهر تأثير المتغير المستقل بصورة واضحة، وبالتالي تكون نتائج البحث أكثر دقة، وموضوعية، وهذا الأمر لايتحقق إذا كانت المدة الزمنية المقررة للتجربة قصيرة الأمد.

5- **حجم العينة:-**

يتراوح عدد أفراد العينات التي إستخدمها الباحثون في الدراسات والبحوث السابقة بين(12) فرداً كما في دراسة (محسن، 2002) الى (456) فرداً كما في دراسة، (Slavin& Karweit , 1981).

ويرى الباحث أنَّ إختلاف حجم العينات في البحوث، والدراسات التربوية يعود إلى حجم وطبيعة المجتمع الأصلي الذي تمثله هذه العينة وإلى أهداف الدراسة وعدد متغيراتها ونوع العلاقة المراد بحثها، أو قدرة وإمكانية الباحث نفسه، وكلما كان حجم العينة مناسباً كان أكثر تمثيلاً في المجتمع الذي يجري عليه البحث، وهذه الحالة تساعد الباحث على إمكانية تعميم النتائج.

6- الوسائل الاحصائية :-

إستخدم الباحثون في تحليل نتائج الدراسات السابقة، وسائل إحصائية مختلفة مثل الإختبار التائي (T.test)، والاختبار الزائي (Z)، ومربع كاي، وتحليل التباين للمقارنة بين مجاميع البحث، وإختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين وإختبار مان – وتني لعينتين مستقلتين، ومعادلة سبيرمان براون.

وهناك دراسات لم تشر إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائجها وبياناتها كدراسة (Slavin& Karweit , 1991) ودراسة (Kristina , 1997).

وإستخدم الباحث في الدراسة الحالية الإختبار التائي (T.test) لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث.

7- المرحلة الدراسية :-

تناولت الدراسات السابقة مراحل دراسية مختلفة إبتداءً من المرحلة الإبتدائية مروراً بالمرحلة المتوسطة والدراسة الثانوية إنتهاءً إلى التعليم الجامعي.

فقد أختصت ثمانية منها على طلبة المرحلة الجامعية، ثلاث على طلبة كليات التربية وخمس دراسات على مستوى طلبة كليات المعلمين كدراسة (إبراهيم، 1999) ودراسة (عبد الخالق 2001)، ودراسة (الكناني، 2001)، ودراسة (حمود، 2001)، ودراسة (محسن، 2002)، أما الدراسة الحالية فستجرى على المستوى الجامعي، وبالخصوص على طلبة كلية التربية الأساسية، وذلك لإيمان الباحث بأن طلبة كليات التربية الأساسية أكثر حاجة من غيرهم إلى تطبيق وإجراء بحوث ودراسات عليهم وذلك من أجل إستثمار الإتجاهات الحديثة في مجال طرائق التدريس، حتى يمكن تعميم النتائج على مجتمع البحث بأكمله، علاوة على تدريب الطلبة على الأساليب، والوسائل التربوية الحديثة لأنهم يعدون لمهنة التدريس، وسيستخدمون ما تعلموه في دراستهم الأكاديمية عندما يمارسون عملهم التربوي.



8- أدوات البحث :-

أشارت الدراسات العربية كافة بالإضافة الى دراسة أجنبية واحدة هي دراسة (Hart , 1991)، إلى أنَّ الباحثين هم الذين أعدوا إختباراً خاصاً لقياس التحصيل، في حين أنَّ الدراسة التي أجراها (Wheeler & Rayan , 1973) ، ودراسة (Slavin& Karweit , 1991)، ودراسة (Kristisna , 1997) ، ودراسة(warkentin ,1997) لم تذكر ذلك، وهذا يدل على أنَّ هؤلاء الباحثين قد إستخدموا الإختبارات الجاهزة، والمقننة.

وفي هذه الدراسة لجأ الباحث إلى إعداد إختبار تحصيلي خاص لقياس التحصيل والإستبقاء، وهذا الإختبار مكون من (40) فقرة تم صياغتها بصورة موضوعية، وتم التأكد من صدق، وثبات كل فقرة، ومعاملات التمييز .

9- إختيار العينة :-

إختار أغلب الباحثين في الدراسات السابقة عينة عشوائية من مجتمع البحث، وذلك لكبر حجم المجتمع الذي أُجريت تجاربهم ودراساتهم عليه، عدا دراسة (إبراهيم، 1999) ودراسة (عبد الخالق، 2001) ودراسة (الكناني، 2001) ودراسة (محسن 2002)، فقد إختارت هذه الدراسات مجتمع البحث بأكمله (عينة) وذلك لقلة عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات كونها تناولت مجتمع البحث بأكمله، وهم طلبة المرحلة الثالثة، قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية / ميسان.

10- عدد المواد الدراسية :-

أختصت أكثر الدراسات السابقة بمادة دراسية واحدة، غير أنَّ دراسة(Slavin& Karweit , 1991) ودراسة (Wheeler & Rayan , 1973) تناولتا أكثر من مادة دراسية واحدة، وفيها خاصية ثانية تميزها عن بقية الدراسات،

وهي أنَّ باحثين إثنين قد إشتركا في إعداد كل بحث أو دراسة على عكس الدراسات الأخرى حيث قام باحث واحد باجراء كل دراسة.

إنَّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي يقوم بكل منها باحث واحد و تختص بمادة دراسية واحدة ، حيث تناول الباحث في دراسته مادة واحدة هي مادة العروض، أحدى مقررات قسم اللغة العربية.

ويرى الباحث، أنَّ من الأفضل أنْ لا تزيد المادة الدراسية عن مادة واحدة فالبحوث التي تتناول مادة واحدة تكون أكثر دقة، وموضوعية من البحوث التي تتناول مادتين أو أكثر ففي البحوث من النوع الأول يطبق التجربة شخص واحد وفي النوع الثاني قد يجري التجربة باحثان أو أكثر، وهذا يؤدي إلى تكوين متغير جديد في البحث يؤثر على دقة، وموضوعية نتائج البحث.

11- نوع المادة الدراسية :-

أختلفت الدراسات السابقة من حيث إجراؤها على مواد دراسية متنوعة، فتناولت هذه الدراسات المواد الدراسية الاتية:- (الأحياء، العلوم، التأريخ، الكيمياء، التربية الإسلامية، الرياضيات، طرائق تدريس الفنون، الرياضة، الأدب، قواعد اللغة العربية، القراءة، الإنشاء، علم الإجتماع، النتاجات المعرفية والانفعالية)، أما الدراسة الحالية فقد تناولت مادة العروض إحدى مواد اللغة العربية، واحد علومها المختلفة.

12- نتائج البحث :-

أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (التي تستخدم طريقة التعلم التعاوني)، عدا الدراسة التي قام بها الباحثان (Wheeler & Rayan , 1973) التي لم تظهر أي تفوق للتعلم التعاوني تجاه التعلم التنافسي ، وكذلك دراسة (القاعود، 1995) التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (التي إستخدمت طريقة



التعلم التعاوني) في التحصيل، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مفهوم الذات نحو الجغرافية، أي إنَّ التعلم التعاوني تفوق في التحصيل، ولم يظهر أي تفوق في مجال تنمية مفهوم الذات.

13- مكان إجراء الدراسة:-

أُجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، ثلاث دراسات منها في الأردن كدراسة(أبو هولا، 1989)، ودراسة (الشيخ، 1993)، ودراسة (القاعود 1995)، والدراسات العربية الأخرى البالغ عددها عشر دراسات فقد تم اجراؤها في العراق، والدراسات الأجنبية كافة أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنْ دلَّ هذا التنوع على شيء إنما يدلُّ على الإهتمام الكبير الذي تحظى به طريقة التعلم التعاوني من الباحثين والدارسين في مختلف الدول والبلدان، أما الدراسة الحالية فقد أُجريت في العراق في محافظة ميسان.

14- جنس العينة:-

أما ما يتعلق بجنس العينة في الدراسات السابقة، فقد تنوعت من حيث الجنس، إذ شمل بعضها الذكور، والإناث، وبلغ عددها (10) دراسات، في حين إختارت دراسة واحدة، الإناث فقط وهي دراسة (الربيعي، 1999) حيث طبقت على معهد إعداد المعلمات، وإختارت (7) دراسات الذكور فقط.

وقد إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت الذكور والإناث لكونها أُجريت على المستوى الجامعي الذي يضم كلا الجنسيين.

15- تكافؤ المجموعات:-

لما كان تكافؤ المجموعات أمراً ضرورياً في البحوث التجريبية عملت كل دراسة من الدراسات السابقة على ضبط بعض المتغيرات مثل (العمر الزمني، التحصيل السابق، مستوى الذكاء، الجنس) في حين زادت دراسة (إبراهيم، 1999)، و(الجبوري، 2003) (المستوى التعليمي لأباء الطلبة وأمهاتهم)، أما

دراسة (محسن، 2002) فقد كافأ الباحث المجموعتين على أساس (العمر الزمني، الوزن، الطول).

في حين لم تذكر دراسة (أبو هولا، 1989)، ودراسة (الشيخ ، 1993) ودراسة (القاعود، 1995)، ودراسة (العبيدو، 2000)، والدراسات الأجنبية كافة، عملية تكافؤ المجموعات، وضبط المتغيرات.

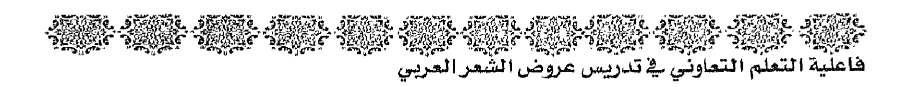
أما الدراسة الحالية فقد كافأ الباحث المجموعتين التجريبية والضابطة على أساس(العمر الزمني، الجنس، الفرع الذي تخرج منه الطلبة - علمي، أدبي - ، إختبار المعلومات السابقة، وتدريسي المادة).

ويرى الباحث أنه من الضروري إعطاء عملية تكافؤ المجموعات أهمية كبيرة، لأن عدم التأكيد عليها يؤدي إلى حدوث تباين في مجموعتي أو مجموعات البحث وبالتالي يؤدي إلى حدوث تأثيرات في نتائج التجربة وهذا بدوره ينعكس على نتائج البحث.

16- **إنموذج التعلم:-**

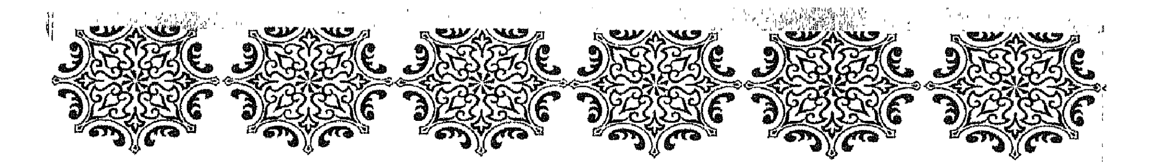
تباينت الدراسات السابقة في إستخدامها نماذج التعلم التعاوني، فأغلبها إستخدمت إنموذج التعلم معاً في تقسيم المجموعات التعاونية، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، ما عدا دراستين فقط إستخدمت نماذج مختلفة، وهي دراسة (إبراهيم، 1999) حيث إستخدم الباحث إنموذج التعلم بالمجموعات الصغيرة، ودراسة (سعيد، 1999) حيث إستخدم الباحث إنموذجين من نماذج التعلم التعاوني، وهما إنموذج التعلم بالمجموعات الكبيرة، وإنموذج التعلم بالمجموعات الصغيرة.

إنَّ الدراسات السابقة قد أفادت البحث الحالي في أكثر من موضوع منها تحديد متغيرات البحث وضبطها، وصياغة الأهداف السلوكية، وبناء الإختبار التحصيلي، ووضع الخطط التدريسية المناسبة للمجموعتين التجريبية، والضابطة، ومن الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وتفسير النتائج.

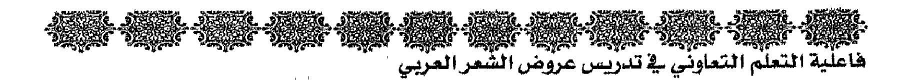


الفصل الثالث

اجراءات البحث



3





الفصل الثالث

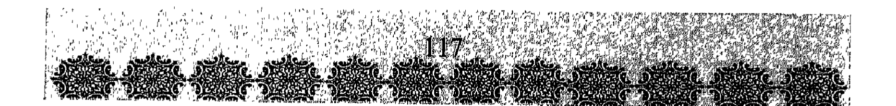
اجراءات البحث

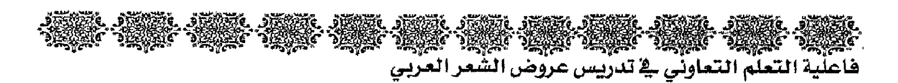
أولاً : التصميم التجريبي

إنَّ البحث التجريبي، يمثل أدق أنواع البحوث العلمية التي يمكن أنْ تؤثر على العلاقة بين المتغير المستقل، والمتغير التابع من خلال التجربة، حيث إنهً يرتبط بقانون المتغير الواحد، ومعناه إذا كان هناك موقفان متشابهان تماماً، ثم أُضيف، أو حذف عنصر معين إلى أحد، أو من أحد الموقفين دون الأخر يعزى إلى وجود، أو حذف هذا العنصر (الأزهري وباهي، 1999 ص 35) وفي هذا البحث إتبع الباحث المنهج التجريبي، الذي يعد من أنجح المناهج لإختبار صدق الفروض وتحديد العلاقات بين المتغيرات، فهو المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة واضحة لأنه يتضمن تنظيماً يجمع البراهين بطريقة تسمح بإختبار الفروض والتحكم في مختلف العوامل التي يمكن أنْ تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة (إبراهيم، 2001 ص 137).

والتصميم التجريبي هو الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة، وضبط العوامل، والمتغيرات، التي يمكن أنْ تؤثر على هذه المعلومات، وبالتالي إجراء التحليل المناسب للإجابة على أسئلة البحث، وعلى الباحث، أنْ يختار التصميم التجريبي المناسب، الذي يوفر الحد الأدنى من الصدق الداخلي، والخارجي لنتائج البحث (عودة وملكاوي، 1987 ص 178).

فالتصميم التجريبي للباحث مثله كالرسم الهندسي للمعماري، فإذا جاء هذا التصميم مبهماً، وغير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة، غير جديرة بالإعتبار، أما التصميم الذي يحسن الباحث وضعه، وصياغته، فإنه يضمن الهيكل السليم، والإستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه، وتوصله إلى نتائج





يمكن التعويل عليها في الإجابة عن الأسئله التي طرحتها مشكلة البحث، وفروضه (الزوبعي والغنام، 1981 ص 102).

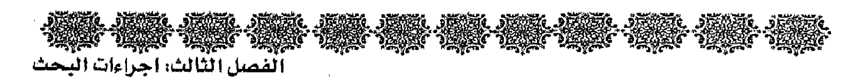
وقد إعتمد الباحث تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ذا الإختبار البعدي فقط (Randomized Control - group posttest only Design)، وفي ضوء هذا التصميم إختار الباحث مجموعتين متكافئتين عشوائياً، إحداهما مجموعة تجريبية، (Experimental Group) والأخرى مجموعة ضابطة (Control Group)، تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل – الأثر – (طريقة التعلم التعاوني)، وحجب ذلك المتغير عن المجموعة الضابطة، لأنها تكون مجموعة مرجعية تُقارن معها النتائج التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، من غير إجراء إختبارٍ قبلي، وفي نهاية المدة المقررة للتجربة، تم إختبار المجموعتين بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل على التحصيل والإستبقاء، والمقارنة بينهما، ويناسب هذا التصميم طبيعة البحث الحالي من كونه يستخدم متغيراً واحداً، وكما مبين في أدناه.

جدول (1)[1]

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعات		المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	تكافؤ المجموعتين	التعلم التعاوني	التحصيل والإستبقاء
المجموعة الضابطة		الطريقة الإعتيادية	

(1) (جابر وكاظم، 1973 ص 207)، (توق وعدس، 1984 ص 17)، (دويدري، 2000 ص 237).



ثانياً : مجتمع البحث Population

يقصد به جميع مفردات، أو وحدات الظاهرة تحت البحث فقد يكون المجتمع مكوناً من سكان مدينة، أو مجموعة من المزارع في منطقة معينة، أو مجموعة من الحيوانات، أو وحدات سلعة ينتجها معمل معين، وعليه يمكن القول، إنَّ المجتمع الإحصائي هو مجموعة من الوحدات الإحصائية معروفة بصورة واضحة بحيث تميز الوحدات الإحصائية التي تدخل ضمن هذا المجتمع عن غيرها (الناصر والمرزوك، 1989 ص 10)، ويسمى جمهور البحث، وهو جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد، أو الأشخاص، أو الأشياء الذين يكونون موضع مشكلة البحث (دويدري، 2000 ص 305)، ويقصد بالمجتمع المجموعة الكلية (Unversal Set) من العناصر التي يسعى الباحث إلى تعميم النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة، وملكاوي، 1987 ص 127) والمجتمع مجموعة من الأشخاص الذين يشتركون في خصائص وصفات معينة .

وهو أي تجمع معرَّف من الأشياء، أو الأشخاص، أو الحوادث، وهو المجموعة الشاملة التي يجري إختيار العينات منها، وقد يكون هذا المجتمع هو طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة معينة، أو يكون طلبة الثاني إبتدائي ضعيفي القراءة، أو يكون إنتاج شركة من دواء معين، ويصعب في الغالب إجراء الدراسات بأخذ جميع عناصر المجتمع (عودة والخليلي، 1988 ص 171)، ويعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية وهي تتطلب دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراء البحث، وتصميمه، وكفاءة نتائجه (شفيق، 2001 ص 184).

ولما كان البحث الحالي محدداً بتدريس مادة العروض لطلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – في كلية التربية الأساسية، فإنَّ مجتمع البحث الحالي يشمل طلبة المرحلة الثالثة – أقسام اللغة العربية – في كليات التربية الأساسية في العراق الذين يدرسون مادة العروض للعام الدراسي 2003 – 2004.



ثالثاً : عينة البحث Sample

العينة هي ذلك الجزء من المجتمع التي يجري إختيارها على وفق قواعد وطرق علمية، بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (السماك وآخرون، 1980 ص 60) وهي جزء من المجتمع يجري إختيارها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، وبكلام آخر فالعينة هي مجموعة وحدات إحصائية تُختار من المجتمع الإحصائي على ضوء أسس خاصة (الناصر والمرزوك، 1989 ص 10).

وهي إنموذج، يشمل جانباً، أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصل المعني بالبحث، تكون ممثله له بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا الإنموذج، أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة، أو إستحالة دراسة كل تلك الوحدات (قنديلجي، 2002 ص 157)، ولما كان من العسير بل من المستحيل في كثير من الأحيان القيام بالبحث على جميع مفردات المجتمع الأصلي، لذا فإنَّ إختيار العينات لتمثيل هذا المجتمع مع أقل قدر من التحيز والأخطاء الأخرى وهو أمر مرغوب فيه (بدر، 1975 ص 324) وتعد طريقة إختيار العينة من العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية، إذ تستند إجراءات إختيار العينة على الأهداف التي يحاول البحث تحقيقها، وكذلك على وصف دقيق للمجتمع الأصلي وتحديد مفردات ذلك المجتمع (زيتون، 1996 ص 19).

ولصعوبة إجراء البحث على جميع عناصر المجتمع الأصلي فإنَّ الباحث يتجه إلى إختيار مجموعة جزئية تمثل عناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يكون قادراً على تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة (عودة وملكاوي، 1987 ص 128).

ولما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة أثر إستخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – في كلية التربية الأساسية، في



مادة العروض، وبسبب عدم قدرة الباحث على دراسة المجتمع بأكمله لأسباب كثيرة منها، الحاجة الى جهد كبير ووقت طويل، وإمكانات متعددة وتبعات مالية كثيرة، لأن المجتمع أكبر مما تسمح به إمكانية البحث، فيكون من العسير جداً على الباحث، أنْ يأخذ كافة أفراد المجتمع لتطبيق التجربة عليه، فقد أختار الباحث قصدياً إحدى كليات التربية الأساسية في العراق، وهي كلية التربية الأساسية في ميسان / جامعة البصرة، بإعتبارها عينة من هذا المجتمع الكبير لدراسته، فكانت مكاناً لتطبيق التجربة، وذلك للأسباب الأتية:-

1) إستعداد رئاسة قسم اللغة العربية في الكلية للتعاون مع الباحث، إذ رحب الكادر التدريسي بإجراء التجربة، وقدم التسهيلات المناسبة لإتمام البحث.

2) إنَّ الكلية هي مكان عمل المشرف على البحث، وهو بدوره تدريسي ماده العروض الذي أجرى تطبيق تجربة البحث.

3) إنَّ الكلية هي مكان دراسة الباحث.

4) قرب الكلية من موقع سكن الباحث.

5) قرب الكلية من موقع عمل الباحث في كلية التربية / ميسان.

6) تتكون المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية من شعبة واحدة بلغ عدد طلبتها (26) طالباً وطالبةً، قسم الباحث الشعبة إلى مجموعتين (أ) و (ب) بصورة عشوائية، المجموعة (أ) مثلت المجموعة التجريبية، وعدد طلبتها (12) طالباً وطالبةً – إختار الباحث هذا العدد لسهولة تقسيمه إلى ثلاث مجموعات تعاونية بحيث يكون عدد كل مجموعة أربعة أعضاء - دُرِّست مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، والمجموعة (ب) مثلت المجموعة الضابطة، وعدد طلبتها (14) طالباً وطالبةً دُرِّست مادة العروض بالطريقة التقليدية.



جدول (2)

تقسيم عينة البحث

المجموعتان	العدد	المجموع
المجموعة التجريبية	12	
المجموعة الضابطة	14	26

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث (الضبط التجريبي)

إنَّ أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي، أنْ يكون عملاً مضبوطاً، وعملية ضبط التجربة ليست بالأمر الهين، إذ أنها لا تتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في إحدى المتغيرات ليرى أثره في متغير أخر، وأنما يتمثل كذلك في الملاحظة المضبوطة وفي التعرف، والسيطرة على المتغيرات الأخرى، التي قد تؤثر في المتغير التابع، سواء ما كان يتصل منها بأفراد التجربة أو بمادتها، أو بالإجراءات، والأساليب التجريبية، أو بالظروف المتضمنة، والمحيطة بالتجربة (الزوبعي والغنام، 1981 ص 91)، إنَّ ضبط المتغيرات الدخيلة يكون واحداً من الإجراءات الهامة في البحث التجريبي لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، ولتمكين الباحث من عزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة، وليس إلى متغيرات أخرى، وبالتالي تقليل تباين الخطأ (عودة، 1993 ص 119).

إنَّ أهم واجب يواجهه الباحث للحفاظ على التجربة هو قدرته على ضبط جميع العوامل التي تؤثر في المتغير التابع، فإذا لم يتعرف عليها، ويضبطها، لا يمكن بأي حال من الأحوال أنْ يتأكد فيما إذا كان المتغير المستقل، أم أي عامل أخر، هو الذي أنتج الأثر المعين (محجوب، 2002 ص 306).

إنَّ الطريقة الأساسية الفعالة للبحوث التجريبية، تعتمد أساساً على إختيار مجموعتين متكافئتين في المتغيرات المرتبطة بطبيعة الأفراد، وخصائصهم، لكي



يظهر بوضوح الأثر الحقيقي للمتغير، أو المتغيرات المستقلة في التجربة (جابر وكاظم 1973، ص 198).

ولكي نتائج البحث إيجابية، وسليمة، بحيث يمكن الإطمئنان إليها لابد أنْ تكون مجموعتا البحث متكافئتين ومتشابهتين في أغلب، وأكثر المتغيرات، بحيث يمكن إرجاع إختلاف النتائج، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية (بعد نهاية التجربة) إلى المتغير المستقل، وليس إلى عوامل أخرى.

وحرص الباحث قبل بدء تجربته على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة، ومن هذه المتغيرات:-

1. الفرع الذي تخرج منه الطلبة في المرحلة الإعدادية :-

إستعان الباحث بملفات الطلبة الموجودة في قسم التسجيل، وبعد الإطلاع عليها وجد إنَّ طلبة المرحلة الثالثة كافة في قسم اللغة العربية من خريجي الفرع الأدبي.

2. مدرس المادة :-

نظراً لما يتركه متغير المدرس من تأثير في نتائج البحث، وتلافياً لإختلاف طرق التدريس، ومعاملة الطلبة مما ينعكس على نتائج البحث، فقد درَّس المجموعتين التجريبية والضابطة (مدرس واحد)، وهو تدريسي مادة العروض في فرع اللغة العربية المدرس عباس عودة، وقد أوضح الباحث لمدرس المادة كيفية تدريس مادة العروض على وفق طريقة التعلم التعاوني.

3. الجنس :-

ويقصد به توزيع طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية الذكور، والإناث بصورة متساوية على المجموعتين التجريبية، والضابطة، وهذا ما قام به الباحث لضمان عملية التكافؤ بين المجموعتين .



4. العمر بالاشهر :-

حصل الباحث على البيانات الكافية، الخاصة بهذا المتغير من سجلات شعبة التسجيل في الكلية (ينظر الملحق – 1 -)، وأجرى عليها العمليات الإحصائية المطلوبة، ينظر الجدول في أدناه:

جدول (3)

يبين المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية لأعمار طلبة مجموعتي البحث.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	12	270	6,28	24	12.80	1,19	غير دال إحصائياً
الضابطة	14	271	2,87				

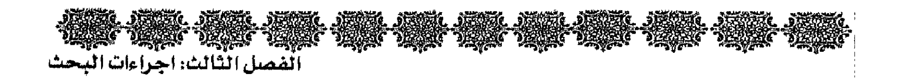
يتضح من هذا الجدول عدم وجود فرق بين متوسط أعمار طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0,01) وعليه فإنَّ المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني.

5. سرية التجربة :-

إستطاع الباحث، وبالتعاون مع تدريسي مادة العروض المحافظة التامة على سرية التجربة، وعدم إشعار الطلبة بأنهم يتعرضون لإجراء تجربة، لأن معرفتهم بذلك سوف تؤثر على نتائج البحث بصورة سلبية.

6. المادة التعليمية :-

تم توزيع المادة التعليمية على الطلبة، ولكلا المجموعتين التجريبية، والضابطة، مع توجيههم إلى المصادر العلمية التي إعتمدها المدرس بحيث يستطيع الطلبة الإستعانة بها في دراستهم وتحضير واجباتهم .



7. مكان إجراء التجربة :-

تم التطبيق الفعلي للتجربة في القاعات الدراسية في قسم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في ميسان، وحرص الباحث، ومدرس مادة العروض على إجراء التجربة في قاعتين دراسيتين متشابهتين تماماً، في كافة المستلزمات، وعملا على عدم وجود إختلافات بينهما.

8. فترة التجربة :-

إستغرقت الفترة الزمنية المخصصة للتجربة عشرة أسابيع، وبواقع ثلاث ساعات دراسية في الإسبوع الواحد لكل مجموعة فيكون عدد الساعات الدراسية خلال المدة الزمنية للتجربة ثلاثين ساعة دراسية لكل مجموعة، إستخدمت للتدريس الفعلي (24) ساعة دراسية فقط لكل مجموعة.

9. إختبار المعلومات السابقة :-

بالرغم من علم الباحث أنَّ مادة العروض لا تدرس في كافة المراحل الدراسية في قطرنا ما عدا مرحلة الدراسة الجامعية، إلا أنه إرتأى أنْ يجري إختباراً للمعلومات السابقة للتأكد من أنه عدم وجود أحد من الطلبة لديه إطلاع على هذا العلم، أو على أولياته، حيث أعدَّ الباحث إختباراً موضوعياً لمعرفة المعلومات السابقة في مادة العروض.

تألف الإختبار من خمسة أسئلة (لكل سؤال عشرون درجة)، وقد عرض الباحث الإختبار على مجموعة من الخبراء المختصين للتأكد من سلامته وصلاحيته للتطبيق (ينظر الملحق 2)، وقد دون بعض الخبراء ملاحظاتهم حول إعداد الإختبار، وأخذ الباحث بهذه الملاحظات، فظهر الإختبار بصورته النهائية الأخيرة (ينظر الملحق 3)، ثم طبق الباحث الإختبار على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، يوم الإثنين الموافق 1 / 12 / 2003، وبعد ذلك تم تصحيح أوراق الإختبار، والحصول على درجات طلبة عينة البحث (ينظر الملحق 4)، وبعدها تم



إستخدام إختبار (T.test) لإيجاد دلالة الفرق بين المجموعتين، كما مبين في الجدول في أدناه: -

جدول (4)

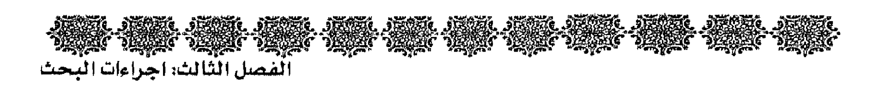
يبين المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية لمتغير المعلومات السابقة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	12	11	4,96	24	2,80	1,16	غير دال إحصائياً
الضابطة	14	10	4,15				

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0,01) وعليه فإنَّ المجموعتين متكافئتان في متغير إختبار المعلومات السابقة.

10 – ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية (السلامة الداخلية):-

تتحقق السلامة الداخلية للتصميم التجريبي عندما يتأكد الباحث من أنَّ العوامل الدخيلة قد أمكن السيطرة عليها في التجربة، بحيث لم تحدث أثراً في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل بالفعل (الزوبعي والغنام، 1981 ص 95)، وعلى الرغم من تطور العلوم التربوية، والنفسية، ومحاولتها اللحاق بركب العلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، ومن كثرة إستعمال المختصين في هذا المجال للمنهج التجريبي، إلا أنَّ التربويين يدركون الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، وضبطها لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية، ومعقدة، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام، 1984 ص 203 – 204).



ولا شك أنَّ توفر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة، نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية (محجوب، 2002 ص 306 – 307) وفضلاً عما تقدم من إجراءات تكافؤ مجموعتي البحث، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية التي يعتقد أنَّ دخولها في فترة تجربة البحث تؤثر بصورة سلبية على نتائج البحث، وسلامة التجربة، ومن هذه المتغيرات:-

❖ **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:-**

يحدث أحياناً أنْ يتعرض أفراد التجربة لحادث داخل التجربة، أو خارجها يكون ذا أثر في المتغير التابع، وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل (الزوبعي والغنام، 1981 ص 95)، ولم تتعرض تجربة البحث الحالي إلى ما يعرقل خطوات سير التجربة، ويكون ذا تأثير في المتغير التابع، فكان سير التجربة بكل إنسيابية وهدوء، وكانت بعيدة عن كل ما يعرقل سير خطواتها.

❖ **التاركون في التجربة:-**

فقد يترك بعض الأفراد مجموعتهم أثناء التجربة، أو ينقطعون عن الدوام في بعض مراحلها، ويترتب على هذا الترك، أو الإنقطاع تأثير على النتائج (الزوبعي والغنام، 1981 ص 98)، وفي البحث الحالي لم تحصل حالة ترك، أو أنقطاع، أو نقل لأي طالب، وطالبة أثناء مدة إجراء التجربة.

❖ **الوسائل التعليمية:-**

ما يخص الوسائل التعليمية فلم تُستخدم أية وسيلة تعليمية غير السبورة، والطباشير لكلا المجموعتين، أما ما يخص المصادر العلمية فإنّ الباحث، ومدرس المادة حرصا على تقديم المصادر التي يمكن أنْ تساعد الطلبة في دراستهم، إلى طلبة مجموعتي البحث بشكل متساوٍ، وعادل.



❖ توزيع وقت المحاضرة:-

نُظِم الجدول الأسبوعي لمادة العروض بواسطة تدريسي مادة العروض، بحيث تُدرّس مجموعتا البحث في الأيام نفسها (السبت، الأثنين، الأربعاء)، وفي درسين متتاليين في كل يوم من هذه الأيام، وبواقع ثلاث ساعات إسبوعياً لكل مجموعة، كما موضح في أدناه:

الجدول (5)

توزيع ساعات مادة العروض على مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
السبت	9,30	10,30
الأثنين	10,30	11,30
الأربعاء	9,30	10,30

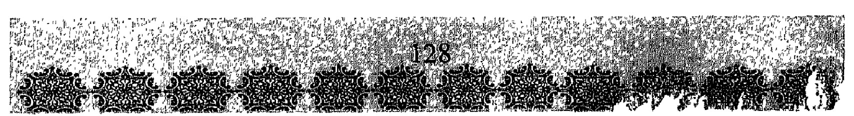
وتلافياً لحدوث أي أمر طاريء حرص الباحث كل الحرص على المتابعة الدقيقة لسير خطوات تنفيذ التجربة من خلال اللقاء المستمر مع مدرس المادة، وقربه من مكان تطبيق التجربة، وإطلاعه على كل التفاصيل التي تدور في القاعة الدراسية.

خامساً: تحديد متغيرات البحث

حدد الباحث متغيرات البحث كالاتي:-

❖ **المتغير المستقل (الأثر أو السبب)** Indebendent Variable.

هو السبب، أو المدخل الذي يتوقع أنْ يُحدث أثراً، أو يُحدث شيئاً جديداً (شعراوي ويونس، 1984 ص 46)، وهو المتغير الذي يفترض الباحث أنه السبب، أو أحد الأسباب لنتيجة معينة، ودراسته تؤدي إلى معرفة تأثيره على متغير أخر (إبراهيم، 2000 ص 140)، وكذلك هو المتغير الذي يُبحث أثره في متغير أخر، وللباحث القدرة على التحكم فيه للكشف عن إختلاف هذا الأثر بإختلاف



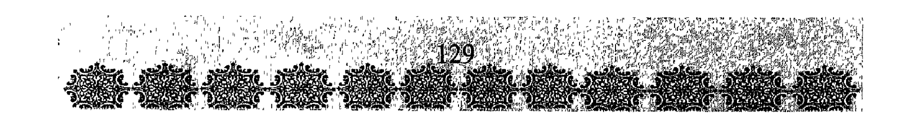
قيمته، أو فئاته، أو مستوياته (عودة، 1993 ص 115)، والمتغير المستقل في هذا البحث هو طريقة التدريس المتبعة في تدريس المجموعتين التجريبية، والضابطة، حيث يكون في المجموعة التجريبية طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العروض، أما في المجموعة الضابطة فيكون الطريقة التقليدية في تدريس مادة نفسها.

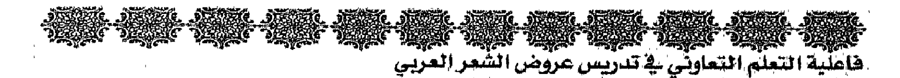
❖ **المتغير التابع (النتيجة)** Debendent Variable.

هو الأثر، أو النتيجة المرتبطة بالمتغير المستقل، أو هو ذلك الشيء الجديد الذي يحدث نتيجة المتغير المستقل (شعراوي ويونس، 1984 ص 46)، هو المتغير الناتج من العمليات التي تعكس الأداء، أو السلوك، وعلى ذلك فأنَّ المثير، هو المتغير المستقل بينما الإستجابة، تمثل المتغير التابع (إبراهيم، 2000 ص 141)، وهو ذلك المتغير، الذي يسعى الباحث للكشف عن تأثير المتغير المستقل فيه، فأذا جاز أنْ نسمي المتغير المستقل بالمثير، أو المسبب، أو المعالجة، فأنَّ المتغير التابع، يأخذ أسماء مترادفة هي الإستجابة، أو الأثر، أو الناتج، ولذلك فإنَّ الباحث لا يتدخل في هذا المتغير، ولكنه يلاحظ، أو يقيس ما يمكن أنْ يترتب على الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (عودة، 1993 ص 115 – 116)، ويكون المتغير التابع في هذا البحث:-

أولاً: تحصيل الطلبة في مادة العروض مقيساً بواسطة الإختبار النهائي الذي أعده الباحث لهذا الغرض، والذي يجرى بعد إنتهاء فترة التجربة.

ثانياً: الإستبقاء والذي يقاس بإعادة نفس الإختبار بعد مرور إسبوعين على زمن إجراء الإختبار الأول.





سادساً : مستلزمات البحث

1- المادة التعليمية :-

تحددت المادة التعليمية لتدريس المجموعتين (التجريبية بطريقة التعلم التعاوني، والضابطة بالطريقة الإعتيادية) بموضوعات مادة العروض المقررة على طلبة السنة الثالثة – قسم اللغة العربية – في كليات التربية الأساسية.

ونظراً لعدم وجود كتاب منهجي مقرر يعتمده الطلبة في دراستهم، أعدَّ تدريسي مادة العروض، المادة التعليمية معتمداً على عدة مصادر علمية تناولت مادة العروض، وبعد ذلك عرضت المادة التعليمية على مجموعة من الخبراء المختصين في اللغة العربية، والأدب العربي، والعروض (ينظر الملحق 2)، وقد أبدى بعض السادة الخبراء ملاحظاتهم، ومقترحاتهم، وأراءهم بشأن المادة العلمية، تم الأخذ بها، وصولاً إلى الصورة النهائية، وبعد ذلك قُدِمت إلى الطلبة للإستعانة بها في درس مادة العروض، وللإطلاع على مفردات مادة العروض ينظر الملحق (5).

2- إشتقاق الأهداف السلوكية :- Behavioral objectives

الأهداف السلوكية، هي تلك الأهداف التي تصف إداء المتعلم، أو السلوك الظاهر الذي ينبغي أنْ يقوم به، ويمكن ملاحظته، وقياسه (الجبَّان، 2003 ص 61)، وهي أهداف قصيرة المدى محدودة وسهلة التحقيق، ويمكن ملاحظتها، وقياسها وهي تمثل سلوك الطالب نفسه، وليس سلوك غيره (نادر وآخرون، 1991 ص 52)، وهي صياغات محددة على المدرس تحقيقها، ويعبر عنها بنتائج قابلة للقياس والتكميم (جابر، 1983 ص 92) وتساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحديد المادة المتعلمة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (مقلد، 1986 ص 141).



إنَّ تحديد الأهداف السلوكية يعد أحد الأنشطة الأولية للتحضير لتدريس موضوع معين (فريدريك، هـ. بل. 1986 ص 59)، وهي نقطة الإنطلاق في عملية التعلم، والتعليم، وهي عبارة عن تلك الأهداف التي يجب أنْ يحققها المتعلم عند إنهائه موضوع دراسي (توق وعدس، 1984 ص 19)، فهي تعين الباحث في فترة تطبيق التجربة حيث تعطيه تصور واضح عن مدى ما حققه من عمل، وتعينه في بناء الإختبار التحصيلي، وكذلك تمكنه من تقويم إنجاز الطلبة بشكل دقيق، وواضح، لأنها تمثل سلوكاً يمكن ملاحظته بعد تعرض الطلبة للخبرات التعليمية المطلوبة.

وبعد إطلاع الباحث على الإهداف العامة لتدريس مادة العروض (في قسم اللغة العربية)، وعلى المادة العلمية المقررة، صاغ الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من دروس مادة العروض ضمن المستويات الستة من تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (عبيدات، 1989 ص 40 - 44) وعرضت هذه الأهداف على نخبة من الخبراء في اللغة العربية، وأدابها، وطرائق تدريسها، وطرائق التدريس العامة، والمختصين التربويين (ينظر ملحق 2) لبيان رأيهم في سلامتها، ومدى إستيفائها لشروط صياغة الأهداف السلوكية الصحيحة، وملاءمتها للمستويات المعرفية التي تقيسها، وأُعتمدت الأهداف التي حصلت على موافقة (85 ٪) من أراء الخبراء فأكثر، وبهذا أعاد الباحث النظر في صياغة بعض الأهداف، ومدى ملاءمتها للمستوى المطلوب بناءً على أراء الخبراء المختصين، وتوجيهات الأستاذين المشرفين على البحث، وبهذا بلغ إجمالي الأهداف السلوكية في صورتها النهائية (150) هدفاً سلوكياً ينظر الملحق (6) الذي يبين الأهداف السلوكية، والملحق (7)، يبين توزيعها على مستويات (Bloom) المعرفية.



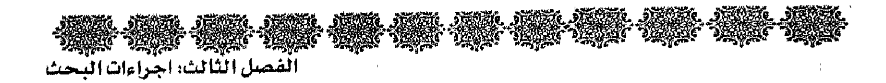
3- إعداد الخطط التدريسية :-

التدريس عملية إجتماعية، علمية، تربوية، يتوقف النجاح فيها على عناصر عديدة، ويعد التخطيط أحد تلك العناصر، ويتحمل المعلم، أو المدرس مسؤولية رئيسة في تخطيط النشاطات المتعلقة بالمواد التي يدرِّسها (الحسون وآخرون، 1993ص 73)، وقد قيل إنَّ المعلم، أو المدرس الكفء، في حالة تخطيط دائم فهو يخطط لدروسه اليومية، ويخطط للوحدات الدراسية في ظل المنهج الدراسي، ويخطط للأنشطة التربوية لكل درس، ولكل وحدة، ويخطط لإختباراته (سلامة، 1995 ص 243)، إذ أنَّ التخطيط الجيد شرط ضروري للتدريس الجيد، لا سيما بعد أنْ أصبح من غير الممكن، إعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي، والتقني الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي طرأت على طرائق التدريس (كراجة، 1997 ص 63).

وحتى يتمكن الباحث من وضع خطة جيدة، فلا بد من أنْ يطلع على الأدبيات الخاصة بموضوع دراسته، وأنْ ينتفع بجهود من سبقوه، وبإمكانه الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة الجيدة التي تتلاءم مع موضوع بحثه، ليس ذلك فحسب، بل من الأفضل أنْ يحاول الباحث العثور على بحث أقرب من حيث الخطوط العريضة إلى موضوعه، فيسترشد به في وضع هيكلية الخطط الدراسية مع مراعاة الظروف التي تختلف من موضوع إلى موضوع، ومن فكرة إلى فكرة (البهادلي، 2001 ص 9).

ولغرض إعداد الخطط التدريسية على وفق طريقة التعلم التعاوني، والطريقة الإعتيادية قام الباحث بالإجراءات الإتية :-

- الإطلاع على أدبيات التعلم التعاوني، ومعرفة مفهومه الخاص، وكيفية إدارة القاعة الدراسية بالمجموعات التعاونية.
- الإطلاع على أدبيات الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)، ومعرفة مفهومها الخاص، وكيفية إستخدامها داخل القاعة الدراسية.



- **مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني، وذلك لمعرفة خطوات تنفيذ التعلم التعاوني إجرائياً، والإستفادة منها في تطبيق البحث الحالي.**
- الإستعانة برأي المشرفين على البحث (المشرف التربوي، والمشرف العلمي).

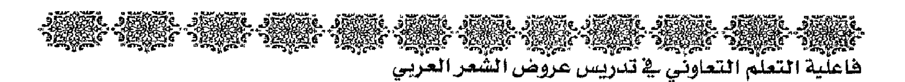
بعد ذلك أعد الباحث الخطط التدريسية اللازمة لإجراء تجربة البحث، وبلغ عددها(48) خطة، (24) خطة للمجموعة التجريبية، وصيغت على وفق طريقة التعلم التعاوني، و(24) خطة للمجموعة الضابطة نظمت على وفق الطريقة الإعتيادية، ثم عرض الباحث إنموذجاً من كل خطة على مجموعة من الخبراء التربويين المختصين (ينظر ملحق 3) وتم الأخذ بجميع الملاحظات التي أبداها الخبراء، وبناءً على ملاحظاتهم، ومقترحاتهم، أُخرجت الخطط التدريسية في صورتها النهائية (ينظر ملحق 8 وملحق 9) .

4- توزيع المهمات العلمية على الطلبة :-

من الواجبات الضرورية التي يجب الأخذ بها في تدريس طلبة المجموعة التجريبية توزيع المهمات العلمية (الموضوعات الدراسية) على الطلبة، ولذلك قام الباحث بالتعاون مع تدريسي مادة العروض، بتوزيع المادة الدراسية على طلبة المجموعة التجريبية، البالغ عددهم (12) طالباً وطالبةً، فكل موضوع من مادة العروض يوزع على أربعة اقسام، العضو (1) وكذلك العضو (2) في المجموعات كافة يكون لهم المهمة نفسها، وهكذا بالنسبة الى بقية الأعضاء (ينظر الملحق 10) .

5- إعداد أوراق العمل :-

أعد الباحث أوراق عمل خاصة لطلبة المجموعة التجريبية، تتكون كل ورقة عمل من مجموعة من التمرينات، والواجبات الخاصة بكل موضوع دراسي،

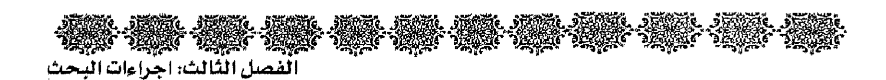


بحيث تقيس ورقة العمل جميع الأهداف السلوكية التي يتوقع تدريسي المادة تحقيقها عند مرور الطلبة بالخبرات التعليمية، والتربوية الخاصة بكل موضوع دراسي، والغرض من أوراق العمل هذه معرفة مدى إكتساب الطلبة للمعلومات، وتقويم مستواهم العلمي، ومدى إتقانهم للمعلومات العلمية.

يقدم تدريسي المادة أوراق العمل إلى الطلبة بعد نهاية عملهم، ومناقشاتهم في المجموعات الفرعية، والأصلية، ويعطيهم الوقت المناسب للإجابة، وبعد الإنتهاء من الإجابة تسلم إلى تدريسي المادة.

سابعاً: أداة البحث (الإختبار)

يعرف الإختبار بشكل عام بإنه أداة قياس يتم إعدادها على وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط، وقواعد محددة، بفرض تحديد درجة إمتلاك الفرد السمة، أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة، أو القدرة المرغوب قياسها (عودة، 1993 ص52)، فالإختبارات إحدى الوسائل المهمة التي تستخدم في تقويم تحصيل الطلبة، وهي من أكثر الوسائل التعليمية شيوعاً في المدارس، وذلك لبساطة إعدادها، وتصحيحها، وتطبيقها مقارنةً بالوسائل التقويمية الأخرى (الإمام وآخرون، 1990 ص 59) و الإختبار عنصر رئيس من عناصر التعليم الصفي، إذ يمكن تضمينه كوسيلة معينة على التعليم، وذلك في أثناء العملية التعليمية، وفي نهاياتها، هذا بالإضافة الى الغرض الرئيس في كونه أداة لجمع المعلومات من أجل إتخاذ القرار المناسب سواء على الصعيد الصفي، أو على صعيد المؤسسات التربوية بشكل عام (أبو صالح وآخرون، 1996 ص 25) ولقياس أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة عينة البحث، ونظراً لعدم وجود إختبارٍ مقنن يقيس هذا المجال، فقد أعد الباحث إختباراً تحصيلياً ليكون أداة جمع البيانات الأساسية للبحث.



1- **الهدف من الإختبار:-**

سعى الإختبار الذي أعده الباحث إلى قياس تحصيل أفراد عينة البحث في مادة العروض، وإستبقاء أثر المعلومات (الإحتفاظ بها)، وبيان أثر المتغير المستقل في المستوى العلمي لأفراد العينة.

2- **المحتوى المراد قياسه:-**

شمل المحتوى المراد قياسه موضوعات مادة العروض المقررة لطلبة المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في العراق للعام الدراسي (2003 –2004).

3- **صياغة الأهداف السلوكية:-**

تم تناول هذا الجزء في فقرة سابقة (ينظر ملحق 6).

4- **جدول المواصفات (الخارطة الإختبارية):** Table of specifications

وهي جدول يجمع بين الأهداف السلوكية، والمحتوى، ويفيد بشكل خاص في بناء إختبار متوازن، وعادل، ومتوائم (دوران، 1985 ص 29)، وتعد الخارطة الإختبارية من أهم الخطوات التي يجب أن يتبعها الباحث في إعداد الإختبار، ويتم الوصول إلى ذلك عن طريق تحليل محتوى المنهاج، أو البرنامج الدراسي، وكذلك بالفحص الدقيق لذلك المنهاج، ونواتج التعلم التي يجب إختبارها في ضوء الأهداف (فرحات، 2001 ص 43).

إنَّ جدول المواصفات يمثل مخططاً مرجعياً، يجب أنْ يكون جاهزاً أمام الباحث ليسترشد به في عملية كتابة فقرات الإختبار، ومراجعتها (ثورندايك، وهيجن، 1989 ص 204)، وإنَّ أفضل طريقة لتحديد الأهداف التربوية في منهج ما، وصياغتها بشكل واضح، هو تحليلها بإستخدام جدول المواصفات، الذي يحتوى على الأنماط السلوكية المراد تنميتها من خلال ذلك المنهج، وجوانب المحتوى المتعلقة بتلك الأنماط السلوكية، فإنَّ هذا الجدول يصبح المحك الأساس

لإعداد، أو إختبار، وسائل التقويم المختلفة، ومنها الإختبارات التحصيلية (الإمام وآخرون، 1990 ص 59).

ويمكن أنْ يوفر هذا الجدول درجة مقبولة من صدق محتوى الإختبار، أو صدق تمثيل عينة الفقرات للأهداف إذا تم تقسيم الموضوعات وأوزانها، والمستويات وأوزانها على أسس منطقية يدافع عنها الباحث (عودة، 1998 ص 152)، ومن أجل ضمان توزيع فقرات الإختبار التحصيلي الذي أعده الباحث على مفردات مادة العروض كافة، لجأ الباحث إلى عملية إعداد جدول المواصفات (الخارطة الإختبارية)، ينظر ملحق (11)، والتي تكون من المهمات الأساسية في عملية إعداد الإختبارات التحصيلية الموضوعية، وعليه شمل جدول المواصفات (الخارطة الإختبارية)، كافة موضوعات المادة العلمية، وقد حُسِبت أوزان محتوى الموضوعات والأهداف والعدد الكلي لفقرات الإختبار لكل موضوع، وكل مستوى على النحو الأتي:-

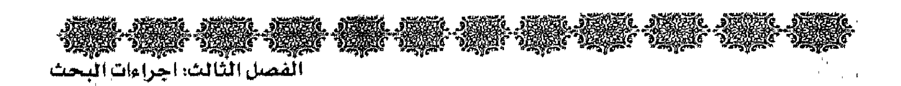
- ❖ حدد الباحث متوسط الزمن لكل جزء من المادة العلمية على وفق العلاقة الأتية:

متوسط الزمن = الوقت المستغرق لكل حصة دراسية × عدد الحصص.

- ❖ حدد الباحث وزن كل جزء من المادة العلمية، إعتماداً على معيار الزمن المستغرق في تدريسه بإستخدام العلاقة الأتية:-

$$\text{وزن الجزء (من المادة العلمية)} = \frac{\text{الزمن المستغرق في تدريسه}}{\text{زمن التدريس الكلي}} \times 100\%$$

- ❖ حدد الباحث وزن الأهداف السلوكية في كل مستوى من مستويات المجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) بإستخدام العلاقة الأتية:-



$$\text{وزن الاهداف في كل مستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف في المستوى}}{\text{مجموع الأهداف}} \times 100\%$$

❖ أما لحساب عدد الأسئلة لكل خلية فقد أستخدم الباحث العلاقة الأتية:-

$$\frac{\text{وزن المحتوى}}{100} \times \frac{\text{وزن الهدف}}{100} \times \text{عدد الفقرات الكلية}$$

(عودة، 1998 ص 148 - 152).

5- صياغة فقرات الاختبار:-

بناءً على التوزيع الذي أسفرت عنه الخارطة الإختبارية، أعدَّ الباحث فقرات الإختبار طبقاً لجدول المواصفات، وبشكل فقرات موضوعية، اتخذت أشكالاً متعددة ما بين الإختيار من متعدد، الصح والخطأ، إكمال الفراغات.

وصاغ الباحث (5) أسئلة، كل سؤال يحتوي على مجموعة من الفقرات حيث بلغ عدد فقرات الأسئلة (40) فقرة، وزع الباحث فيها الدرجات بالتساوي.

شمل الإختبار مختلف أنواع الأسئلة، فالإختبار الجيد هو الذي يحتوي أشكالاً مختلفة من الفقرات، ومن المهم أنْ يعني ضمناً محاولة المعلم، تغطية المادة بشكل جيد، لأن أية مادة تتضمن معلومات مختلفة من مباديء، وقوانين، ونظريات، وعلاقات، وتعميمات، وحقائق، وبالتالي يتوقع أنْ لا يناسبها نوع واحد من الأسئلة (عودة، 1998 ص 135)، إنَّ إستخدام أكثر من نوع واحد من الأسئلة في الإختبار أمر مستحب، ويعمل على كسر الروتين المستمر في حالة الإختبار الواحد، فلابدَّ للإختبار من أنْ يقيس نتاج المقرر الدراسي، ولذا فعندما يبني المعلم إختباره عليه أنْ يأخذ بعين الإعتبار جميع الجوانب الهامة في المقرر الدراسي (توق وعدس، 1984 ص 337 – 338)، فمن الأكيد أنَّ الإختبار التحصيلي الجيد يجب أنْ يتميز بمواصفات معينة تجعله قادراً على تحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومنها أنه يجب أنْ يشمل مختلف أنواع الأسئلة، ولا يركز

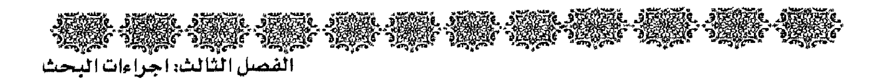


على نوع واحد فقط، وذلك لإختلاف قابليات، وميول الطلبة، من جهة، وتنوع المادة العلمية من جهة أخرى ينظر ملحق (12).

6- صلاحية الفقرات:-

ويقصد بها عموماً الدرجة التي يقيس بها الإختبار ما صمم لأجل قياسه في مجتمع معين، وهذا ما يقرره المختصون الأكفاء عن الإختبار من خلال تفحص لائحة مواصفاته وطريقة بنائه، ولا يُستخدم الإحصاء في العبارات التي تتحدث عن صدق المحتوى فيما عدا حساب النسبة المئوية للإتفاق بين المختصين (دوران، 1985 ص 129)، والإختبار الناجح هو الاختبار الذي يقيس فعلاً القدرة، أو السمة، أو الإتجاه، أو الإستعداد الذي وضع الإختبار لقياسه (فيصل، 1996 ص 23)، وأكثر أساليب تقدير صلاحية فقرات الإختبار إستخداماً هي الأحكام التقييمية للخبراء المختصين في المواد الدراسية، و التربوية والمناهج، وطرائق التدريس، وأما دور المختص في هذا المجال فهو النظر في مدى ملاءمة كل سؤال من اسئلة الإختبار الذي أعده الباحث والحكم على مدى علاقته بمحتوى المادة العلمية المقررة والهدف السلوكي الذي يمثله.

وبعد أنْ أعدَّ الباحث الإختبار في صورته الأولية، عرضه على مجموعة من الخبراء (المحكمين) المختصين في اللغة العربية، وأدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، ينظر الملحق (2)، لإستطلاع أرائهم حول مدى صلاحية فقراته في قياس المحتوى في ضوء ما يقابلها من الأهداف السلوكية التي وضعها الباحث، وعُدَّت الفقرة صالحة إذا حصلت على نسبة إتفاق 85 ٪ فما فوق، وفي ضوء ملاحظات الخبراء ومقترحاتهم، عدّل الباحث صياغة بعض الفقرات، وأبقى الباحث فقرات الإختبار البالغة أربعين فقرة لحصولها على أكثر من نسبة (85 ٪) .



7- عينة الإختبار الإستطلاعية:-

طبق الإختبار التحصيلي على عينة إستطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية بتأريخ 10 / 1 / 2010 وطبق الإختبار بالإتفاق مع مدرس مادة العروض، وقد أوضح مدرس المادة للطلبة بأنه مستعد للإجابة عن أي إستفسار، أو توضيح للفقرات الغامضة إذا تطلب الأمر.

وخلال ملاحظة الباحث لتطبيق الإختبار وجدَ أنَّ فقرات الإختبار كانت مفهومه وواضحة، ومن ذلك لمس الباحث أنَّ الطلبة لم يجدوا أي غموض في صياغة فقرات الإختبار.

إستغرق الطلبة في الإجابة على جميع فقرات الإختبار (55- 65) دقيقة، وبناءً على ذلك حدد الباحث وقت الإجابة لعينة البحث على الإختبار التحصيلي بمعدل متوسط هذين الرقمين، فكان (60) دقيقة، أي بإستعمال العلاقة الأتية:-

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع إجابة + زمن أبطأ إجابة}}{2} = \frac{65+55}{2} = 60 \text{ دقيقة}$$

وبعدها تمت عملية تصحيح أوراق الإجابة وحصل الباحث على درجات عينة البحث الإستطلاعية ينظر ملحق (13).

8- تحليل فقرات الإختبار:- Test Items Analysis

إنَّ تحليل الفقرة، وتحليل الإختبار هما الواجب الذي يجب أنْ يلجأ اليه الباحثون لضمان أنهم عند إعطائهم الإختبارات وتقديرهم الدرجات يقومون بمسؤوليتهم بأقصى المستطاع من الصدق، وعدم التحيز (دوران، 1985 ص 122)، وإنَّ الغرض من تحليل فقرات الإختبار هو تحسين نوعيته من خلال كشف المآخذ في فقراته من حيث القوة، والضعف، والصياغة، من أجل إعادة

صياغتها، أو إستبعاد الفقرات غير الصالحة منه، خلال فحص أو إختبار إستجابات الأفراد عن كل فقرة (الزوبعي وأخرون، 1981 ص 74).

وبعد إكتمال الصيغة الأساسية الأولية للإختبار يقوم مصمم الإختبار بإجراء تجربة إستطلاعية على عينة صغيرة قد تكون صفاً كاملاً، تبعاً لطبيعة الإختبار، والغرض من هذه التجربة التعرف على مدى ملاءمة الإختبار من حيث وضوح العبارات، والمدة الزمنية للإجابة على الإختبار، ومن ثم تعديل فقرات الإختبار في ضوء التجربة الإستطلاعية، وقد يحتاج الإختبار إلى أكثر من تجربة، وكلما كان مصمم الإختبار أكثر دقة، وملاحظة، كلما سهل عليه بناء إختبار أكثر موضوعيةً، وأقل أخطاءً (الإمام وآخرون، 1990 ص 100).

فكان هدف الباحث من تحليل فقرات الإختبار هو تحسين الإختبار وإظهاره بالصورة النهائية المطلوبة، والمناسبة، عن طريق التعرف على نواحي الضعف في فقراته، ومعالجتها، ووضع الحلول المناسبة لها.

وبعد أنْ طبق الباحث الإختبار على عينة أستطلاعية، قام بتصحيح إجابات الطلبة، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وعامل الباحث الفقرات التي تركها بعض الطلبة معاملة الإجابة الخاطئة، وبعد تصحيح إجابات الطلبة في العينة الإستطلاعية رُتِبت الدرجات تنازلياً، ثم أُختيرت أعلى وأدنى (0,27 ٪) منها بوصفها أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتي البحث وإختار الباحث نسبة 0,27 ٪ إعتماداً على (الإمام وآخرون، 1990 ص 108).

❖ **معامل الصعوبة:-** Item difficulty

ويشير مستوى صعوبة الفقرة إلى نسبة المجيبين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة، وهو النسبة المئوية لعدد الذين أجابو ا عن الفقرة إجابة صحيحة (سمارة وآخرون، 1989 ص 105 – 106)، إنَّ فقرات الإختبار تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين(0,20 – 0,80) (الظاهر وآخرون، 1999 ص



129)، لذا إعتمد الباحث على هذا المعيار في الحكم على مستوى صعوبة الفقرة، فالفقرة التي تحصل على معامل صعوبة أقل من (0,20) تعد صعبة جداً، ويجب إستبعادها من فقرات الإختبار، أما الفقرة التي تحصل على معامل صعوبة أكبر من (0,80) فأنها تكون سهلة جداً، ويجب إستبعادها من فقرات الإختبار، والفقرات التي تحصل على ما بين (0,20 – 0,80) فهي متوسطة الصعوبة، ومقبولة، تبقى في الإختبار، وبهذا تكون جميع فقرات الإختبار التحصيلي مناسبة، وملائمة، وصالحة للتطبيق، لأنها كانت ضمن المدى المناسب (0,29 – 0,73)، وقد إستخدم الباحث القانون الأتي:-

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مج ص ع} + \text{مج ص د}}{\text{مج ع} + \text{مج ص}}$$

(الإمام وآخرون، 1990 ص 112).

❖ معامل تمييز الفقرة:- Item discrimination

يقصد بمعامل التمييز، قدرة الفقرة على تميز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة، أو يعرفون الإجابة، وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة، أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الفقرات، أو سؤال من المقياس، أو الإختبار (الإمام وآخرون 1990 ص 114)، ويقصد به قدرة كل فقرة من فقرات الإختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا، والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الإختبار (عودة، 1998 ص 293)، ويعني به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف، والطلبة الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (أبو صالح وآخرون، 1996 ص 215) ويرى (الأمام وآخرون، 1990) إنَّ الفقرة تكون جيدة، ومقبولة، وتستعمل بثقة إذا كانت قدرتها التمييزية (0,32 فما فوق)، أذا كان عدد أفراد عينة البحث أقل من (50) (الأمام وآخرون، 1990 ص 119)، وبناءً على ذلك، فإنَّ جميع

فقرات الإختبار ذات قوة تمييزية مقبولة لأنها وقعت ضمن المدى المقبول أذ تراوحت بين (0,34 - 0,76) ينظر الملحق(14).

وقد إستخدم الباحث القانون الأتي:-

نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا
___
عدد الطلبة في إحدى المجموعتين

(فرحات، 2001 ص 73).

❖ **معامل الثبات:-** Conffficient of relibility

يكون الإختبار ثابتاً، عندما تكون النتائج التي نحصل عليها عند إعادة الإختبار على الأفراد أنفسهم، وتحت ظروف مشابهه، وفي أماكن، وأوقات مختلفة متساوية تقريباً (الغريب، 1977 ص 653)، والثبات يعني إتساق نتائج الإختبار مع نفسها لو أُعيد تطبيقه مرة، أو عدة مرات على الأفراد أنفسهم (سمارة وآخرون، 1989 ص 653)، والإختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج، أو نتائج متقاربة، إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة، ومتشابهه، ويمكن حساب ثبات الإختبار بإعادة تطبيق الإختبار (Retest method - Test)، وبهدف الثبات، يجب أنْ لا تطول الفترة بين إجراءات الإختبارات، بحيث يزداد المفحوصون نضجاً، أو أنْ تكون الفترة قصيرة حيث يتذكر المفحوصون بعض إجراءات الإختبار (دويدري، 2000 ص 346 – 347)، لذلك إختار الباحث طريقة واحدة لحساب الثبات، وهي طريقة إعادة الإختبار وكما ياتي:-

طريقة إعادة الإختبار:-

وهي من الأساليب المهمة في حساب الثبات (الإمام وآخرون، 1990 ص 148) وتقوم على أساس إجراء الإختبار على عينة إستطلاعية مناسبة، وبعد مرور فترة زمنية مناسبة ترتبط بطبيعة الظاهرة المدروسة، وتنحصر هذه الفترة ما بين (إسبوع – 6 أشهر) ، يعاد تطبيق الإختبار نفسه على هذه المجموعة، وبذلك

يكون لكل فرد منهم درجة في الإختبار الأول، ودرجة في الإختبار الثاني، وبعد ذلك يتم جمع درجات الإختبار الأول ودرجات الإختبار الثاني، وإيجاد معامل الإرتباط بينهما (معامل إرتباط بيرسون)، ولا بد من الإشارة إلى أنَّ العلاقة بين الإختبارين بإستخدام هذا الإرتباط تنحصر بين (- 1 و + 1)، وأجرى الباحث الإختبار الأول يوم الأحد 4 / 1 / 2011، وتم إعادة الإختبار نفسه بعد مرور إسبوع أي يوم الأحد 11 / 1 / 2011، ينظر ملحق (13)، وبعد أنْ طبق الباحث العمليات الإحصائية الملاءمة كانت نتيجة العلاقة بين تطبيق الإختبار في المرة الأولى والمرة الثانية (0,96) وهذا يعني أنَّ هناك علاقة قوية بين درجات الطلبة في الإختبار الأول والإختبار الثاني، وبذلك يكون الإختبار ثابتاً حيث أعطى نتائج متقاربة.

❖ **الصورة النهائية للإختبار:-**

بلغت عدد فقرات الإختبار في صيغته النهائية (40) فقرة، ولكل فقرة درجة واحدة، وبهذا تكون الدرجة النهائية للإختبار (40) درجة، ينظر الملحق (12)، وقد أبلغ مدرس المادة الطلبة بأنه سوف يجري لهم إمتحاناً قبل إسبوع، وتم تطبيق الإختبار بصورة فعلية في يوم الأحد 15 / 2 / 2011، وذلك لقياس التحصيل، ثم صحح الباحث الإجابات وحصل على درجات الطلبة في هذا الإختبار، ينظر الملحق (15) ، وأُجري تطبيق الإختبار مرة أُخرى بعد مرور إسبوعين، وذلك لقياس الإستبقاء (الإحتفاظ بأثر التعلم) في يوم لإثنين 1 / 3 / 2011 وتمت عملية تصحيح الإجابات والحصول على درجات الطلبة ينظر ملحق (16).

تاسعاً: إجراءات تطبيق التجربة

بعد إستكمال الخطوات الأساسية للتجربة، إستعان الباحث بمدرس مادة العروض في قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في ميسان، لتدريس

مجموعتي البحث، وقد شرح الباحث خطة تدريس المجموعات التعاونية قبل بدء التجربة، كما جرى تثبيت مواعيد الساعات الدراسية، بواقع ثلاث محاضرات في الإسبوع وفي الأيام (السبت، الأثنين، الأربعاء) وبالتتابع بين مجموعتي البحث من حيث اليوم المخصص ووقت المحاضرة، وقد تم إجراء الخطوات الأتية:-

1- تقسيم الطلبة بصورة عشوائية إلى مجموعتين.

2- إعطاء مدرس المادة قائمة بأسماء طلبة المجموعة التجريبية.

3- إعطاء مدرس المادة قائمة بأسماء طلبة المجموعة الضابطة.

4- تقسيم طلبة المجموعة التجريبية البالغ عددهم (12) طالباً وطالبةً إلى ثلاث مجموعات المجموعة (أ)، والمجموعة (ب)، والمجموعة (ج) وكل مجموعة تحتوي على أربعة عناصر العنصر (1)، والعنصر (2)، والعنصر (3)، والعنصر (4)، وكل طالب وطالبة يبقى محتفظاً برمز مجموعته ورقمه إلى نهاية الفصل الدراسي الأول.

5- أجرى تدريسي المادة لقاءً خاصاً مع طلبة المجموعة التجريبية لغرض تبصيرهم بالطريقة الجديدة التي سوف يدرسون بها مادة العروض، وتعليمهم كيفية تنظيم جلوسهم بهيئة مجموعات تعاونية صغيرة، وتدريبهم على طريقة التعاون والإتصال فيما بينهم وكافة المستلزمات الأخرى، وأرشادهم إلى المصادر العلمية التي سيتم الإعتماد عليها.

6- تقسيم كل موضوع دراسي من مادة العروض إلى أربعة اقسام، ويعطى كل قسم منه إلى الطلبة الذين يحملون الرقم نفسه بحيث يشترك ثلاثة عناصر في قسم متشابه من أقسام المادة العلمية والإهتمام بتحضير هذا القسم كواجب بيتي .

7- في كل درس، يجتمع الطلبة الذين يشتركون بمهمات جزئية متشابهه من كل المجموعات مع بعضهم الأخر في مجموعات فرعية لمناقشة المهمة التي أُسندت إليهم .



8- يرجع كل طالب وطالبة من المجموعات الفرعية إلى المجموعات الأصلية، ثم يبدأ كل واحد منهم بشرح ما عليه من واجب وبحسب التسلسل المنطقي للموضوع الدراسي.

بدأت التجربة في يوم 1 / 12 / 2003 و ظل الباحث متابعاً لسير عملية تطبيق التجربة طوال مدتها المقررة، حيث إنتهت بإجراء الإختبار التحصيلي في يوم الأحد 15 / 2 / 2004.

عاشراً: الوسائل الإحصائية

إستخدم الباحث في هذا البحث الوسائل الإحصائية الأتية:-

❖ **النسبة المئوية:-**

أُستخدمت لمعرفة نسبة الموافقين من الخبراء على صلاحية الأهداف السلوكية، و على صلاحية الإختبار التحصيلي.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

(الغريب، 1977 ص 112).

❖ **معامل ارتباط بيرسون:-**

أُستخدم في حساب معامل ثبات الإختبار بطريقة (إعادة الإختبار).

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{\{\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2\}\{\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\}}}$$

إذ تمثل:-

(ر) معامل إرتباط بيرسون.

(ن) عدد أفراد العينة.

(س) قيم المتغير الأول.

(ص) قيم المتغير الثاني. (المشهداني، 1985 ص 161).

❖ **الإختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين (T.test):-**

إستخدم الباحث هذا الإختبار بين مجموعتي البحث في حساب دلالة الفرق في بعض المتغيرات مثل: (إختبار المعلومات السابقة، العمر الزمني بالأشهر، الإختبار النهائي، الإستبقاء).

$$\frac{|م^1 - م^2|}{\sqrt{\frac{(ع^1)^2 \times ن^1 + (ع^2)^2 \times ن^2}{ن^1 + ن^2 - 2}\left(\frac{1}{ن^1} + \frac{2}{ن^2}\right)}}$$

إذ تمثل:-

م1) الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م 2) الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ع1) الإنحراف المعياري للمجموعة الأولى.

ع2) الإنحراف المعياري للمجموعة الثانية (باهي، 1999 ص 119).

❖ معادلة معامل الصعوبة:-

أستخدم الباحث هذه المعادلة لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي الذي أعده.

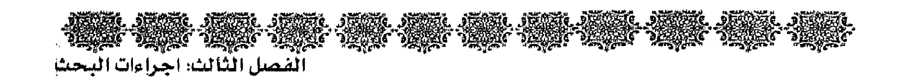
$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مج ص ع} + \text{مج ص د}}{\text{مج ع} + \text{مج د}}$$

إذ تمثل:-

مج ص ع) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة العليا.

مج ص د) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الدنيا.

مج ع) مجموع أفراد المجموعة العليا.



مج د) مجموع أفراد المجموعة الدنيا (الإمام وآخرون، 1990 ص 112) .

❖ **معادلة معامل التمييز:-**

إستخدم الباحث هذه المعادلة لحساب قوة تمييز فقرات الإختبار التحصيلي.

مج ص ع — مج ص د

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\frac{1}{2}(\text{ع}+\text{د})}$$

إذ تمثل: -

مج ص ع) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة العليا.

مج ص د) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الدنيا.

ع) أفراد المجموعة العليا.

د) أفراد المجموعة الدنيا .

(فرحات، 2001 ص73) .

تحقيقاً لأهداف البحث، ولاختبار صحة الفرضيتين، سوف يسعى الباحث في هذا الفصل من البحث إلى عرض، ومعالجة البيانات التي توصل إليها، وتفسيرها لمعرفة أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية، وإحتفاظهم بالمعرفة في مادة العروض، وصولاً إلى معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المجموعتين، للتحقق من فرضيتي البحث مع بيان الإستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات، التي يمكن الخروج بها، وكما يأتي:-

أولاً : عرض النتائج :

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :-

تنص هذه الفرضية على (عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية).

بعد إنتهاء تجربة البحث، وتطبيق الإختبار التحصيلي، ولإختبار صدق هذه الفرضية قام الباحث، بعد تصحيح إجابات مجموعتي البحث، بحساب الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإداء المجموعتين التجريبية والضابطة (في الإختبار التحصيلي النهائي)، الذي أعده لهذا الغرض، على وفق مستويات (Bloom) المعرفية، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (35) وبإنحراف معياري (3,34)، والوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (25) وبإنحراف معياري (5,25)، وعند حساب دلالة الفرق بين المجموعتين بإستخدام الإختبار التائي (T.test) لعينتين غير متساويتين، عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (24)، وجد أنه دال إحصائياً حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (5,49) والقيمة الجدولية (2,80)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، فإنَّ هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا على وفق طريقة التعلم التعاوني على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا على وفق الطريقة التقليدية في مادة العروض في الإختبار التحصيلي النهائي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، ينظر الجدول في أدناه:



جدول (6)

نتائج إختبار (T.test) بين المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية للإختبار التحصيلي النهائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	12	35	3,34	24	2,80	5,49	يوجد فرق دال إحصائياً
الضابطة	14	25	5,23				

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :-

تنص هذه الفرضية على (عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإستبقاء (الإحتفاظ بالمعلومات، وبقاء أثرها)، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني، ومتوسط درجات الإستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

بعد مرور مدة أسبوعين تم إعادة الاختبار لمعرفة، وقياس مدى (احتفاظ طلبة المجموعتين) بالمعرفة في مادة العروض، وبعد أنْ أنهى الباحث كافة الإجراءات، قام بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (33) وبانحراف معياري (3,24)، والوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (26) وبانحراف معياري (5,27)، وعند حساب دلالة الفرق بين المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينتين غير متساويتين، عند مستوى دلالة (0,01)



وبدرجة حرية (24)، وجد أنه دال إحصائياً حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (3,86) والقيمة الجدولية (2,80)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، فإنَّ هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا على وفق طريقة التعلم التعاوني على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا على وفق الطريقة التقليدية في مادة العروض في الإحتفاظ بالمعلومات، وبقاء أثرها (الإستبقاء)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ينظر الجدول في أدناه:

جدول (7)

نتائج إختبار (T.test) بين المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية في الإحتفاظ بأثر المعلومات (الإستبقاء) للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	12	33	3,24	24	2,80	3,86	يوجد فرق دال إحصائياً
الضابطة	14	26	5,27				

تفسير النتائج:-

يتبين من النتائج التي توصل إليها البحث، أنَّ طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العروض، لها أثر إيجابي في زيادة التحصيل الدراسي، والإحتفاظ بأثر المعرفة لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية مما يدل على أهميته في رفع المستوى العلمي، والمعرفي، أما سبب تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي دُرِّست على وفق طريقة التعلم التعاوني، على

المجموعة الضابطة التي دُرِّست على وفق الطريقة التقليدية في مادة العروض، فأنه يعود للأسباب الآتية:-

1. إنَّ طريقة التعلم التعاوني، تتم بصورة واضحة عن طريق التعاون، والتفاعل بين مجموعة من الطلبة في إنجاز الواجب المحدد لهم، بحيث يتحمل كل طالب، وطالبة جزءً من المسؤولية لتحقيق أهداف مجموعته، وبهذا يكون عملهم وهدفهم مشتركاً، وهو نجاح المجموعة التي ينتمون لها، الأمر الذي تكون فيه المجموعة وحدة واحدة، يشترك في عملها الأفراد كلهم، وعدم الإشتراك يؤدي إلى الفشل، وهذا ما تفتقده الطريقة التقليدية، حيث يكون هدف كل طالب، وطالبة هو نجاحه لأنه غير مرتبط بمجموعة تحتم عليه أنْ يعمل لنفسه، ولمجموعته.
2. إنَّ الطلبة في المجموعة التعاونية، تحصل لديهم حالة إندفاع نحو التعلم لأنَّ هذه الطريقة من الطرائق الجديدة في التدريس، وهي طريقة فاعلة تقضي على الملل، والكسل، والخمول.
3. إنَّ إستخدام هذه الطريقة يعطي للطلبة دوراً كبيراً، ويشعرهم بالإنتاجية من خلال إدارة المجموعات، وإسلوب طرح الموضوعات العلمية التي يشتركون فيها.
4. إنَّ الروح الجماعية والمسؤولية التي تلقيها هذه الطريقة على عاتق الطلبة تجعلهم يقبلون على التعلم بنشاط دؤوب، وفاعلية مستمرة أفضل من أقرانهم في الطريقة التقليدية، ففي الطريقة التقليدية، يجلس الطلبة يستمعون إلى المحاضرة، ولا يشتركون في أي شيء سوى تدوين الملاحظات، وبعض المناقشات.
5. إنَّ الطلبة في الدرس التعاوني يكون واجباً عليهم تحضير، وقراءة المهمات الجزئية التي كلفوا بها، وبهذا يكون الطلبة أجمعهم قد



راجعوا المادة، وأستعدوا لمناقشتها مع زملائهم، بحيث لا يستطيع أي طالب وطالبة التقصير في واجبه لأنَّ كل فرد منهم يجب عليه أنْ يشرح، ويوضح لزملائه ما تعلمه من مادة علمية.

6. إنَّ طريقة التعلم التعاوني تنمي لدى الطلبة مهارات البحث العلمي، ومنها القدرة على البحث، وكيفية إستخدام المصادر العلمية، لأنه في أول درس تعاوني يجب على مدرس المادة إرشاد الطلبة إلى المصادر التي يمكن أنْ تعينهم هذه الطريقة في دراستهم.
7. إنها طريقة حيوية تدرب الطلبة على مواجهة كل ما يعترض طريقهم من مشكلات، وأيجاد الحلول المناسبة لها وذلك لأنَّ الموقف التعليمي فيها أشبه بالمشكلة التي يتطلب من الطلبة الصبر والمثابرة لحلها وتجاوزها.
8. إنَّ الطلبة في الطريقة التعاونية يكونون هم محور العملية التعليمية والتربوية، على عكس الطريقة التقليدية التي يكون فيها مدرس المادة هو محور العملية التعليمية .
9. إنَّ هذه الطريقة تنمي لدى الطلبة الفعالية الذاتية، وتكوين الشخصية، وهما من الأساسيات في عملية التعلم، وهذا ما أكده الكثير من المربين والباحثين حيث لاحظوا أنَّ الطلبة أكثر ما يتعلموا بالخبرة، والتجربة، والمحاولة والخطأ.

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة تأكيداً لنتائج دراسات عراقية أُجريت على طلبة كلية التربية الأساسية، وفي أقسام علمية مختلفة كما في دراسة (أبراهيم، 1999) الذي أستخدم متغيرين تابعين هما التحصيل والإستبقاء، وكذلك دراسة (حمود، 2001) ودراسة (عبد الخالق، 2001) ودراسة (الكناني، 2001)، كما توافقت مع نتائج الدراسات العربية التي أُجريت في الأردن والتي عرضها الباحث في الفصل الثاني وكذلك مع نتائج أربع دراسات أجنبية أُجريت في



الولايات المتحدة الأمريكية ما عدا دراسة (Wheelr & Rayan ,1973) التي لم تظهر نتائجها أي تفوق للتعلم التعاوني.

الإستنتاجات :-

في ضوء النتائج السابقة، تم التوصل الى الإستنتاجات الآتية:-

1- أثبتت طريقة التعلم التعاوني تفوقاً على الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة العروض.

2- أثبتت طريقة التعلم التعاوني تفوقاً على الطريقة التقليدية في استبقاء المعلومات لدى طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة العروض.

3- إنَّ إستخدام طريقة التعلم التعاوني يزيد من المستوى العلمي لطلبة كليات التربية الأساسية، ولا سيما انهم الشريحة التي تبنى عليها آمال الخطط التربوية المستقبلية لمجتمعنا.

4- إنَّ إستخدام طريقة التعلم التعاوني يحفز الطلبة على التحضير اليومي والمشاركة الصفية، ويشوقهم إلى الدرس، ويجعلهم أكثر فاعلية مع الموضوع الدراسي، وتدريسي المادة.

5- إمكانية تطبيق طريقة التعلم التعاوني بكل سهولة ويسر في كلية التربية الأساسية في ميسان بما يتلاءم مع القدرات المتاحة.

6- إنَّ طريقة التعلم التعاوني تتلاءم مع تدريس مادة العروض لكونها مادة علمية تتطلب تعاون الطلبة وتبادل الخبرات فيما بينهم.

7- تأكيد أهمية التعلم التعاوني، ودوره في زيادة التحصيل ورفع المستوى العلمي، والمعرفي للطلبة، وإقناع الطلبة وتدريسيي مادة العروض

بضرورة، وأفضلية إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس هذه المادة.

التوصيات:-

1- ضرورة إهتمام أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية بإستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العروض لما لها من خصائص في زيادة تحصيل الطلبة وإحتفاظهم بالمعرفة.

2- التاكيد على تدريس مادة العروض بطريقة التعلم التعاوني في جانبها النظري، والتطبيقي، وتدريب طلبة أقسام اللغة العربية على إستخدام هذه الطريقة أثناء دراستهم في الكلية، وخلال فترة التطبيق في المدارس.

3- إستخدام طريقة التعلم التعاوني في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية، وكذلك كليات التربية، لان كليهما يدرس مادة العروض.

4- إستخدام نماذج مختلفة غير إنموذج التعلم معاً في تقسيم، وتدريب المجموعات التعاونية ضمن تدريس مادة العروض، أو مواد دراسية اخرى.

5- ضرورة إدخال هذه الطريقة ضمن طرائق التدريس في اللغة العربية للحصول على تعلم أكثر فائدةً وإتقاناً.

6- تشجيع الكادر التدريسي في كليات التربية الأساسية على إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس المفردات الدراسية.

المقترحات:-

إستكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الأتية:-

1- دراسة تجريبية مماثلةعلى طلبة قسم اللغة العربية - كلية التربية الأساسية في متغيرات أخرى مثل: إكتساب المفاهيم، الإتجاهات، الميول، التفكير.

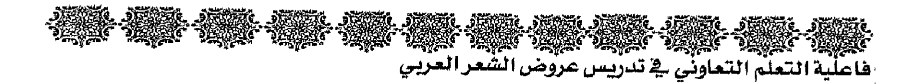
2- دراسة تجريبية مماثلة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية الأساسية في مواد دراسية مختلفة مثل النحو، والصرف، والبلاغة.

3- دراسة تجريبية مماثلة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية الأساسية في مراحل دراسية اخرى.

4- دراسة تجريبية مماثلة في أثر إستخدام نماذج أخرى من التعلم التعاوني (غير إنموذج التعلم معاً) في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية الأساسية في مادة العروض

5- دراسة تجريبية مماثلة في إستبقاء المعلومات لدى (الذكور والإناث) من طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية الأساسية في مادة العروض.

6- دراسة تجريبية مماثلة في تحصيل (الذكور والإناث) من طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية الأساسية في مادة العروض.

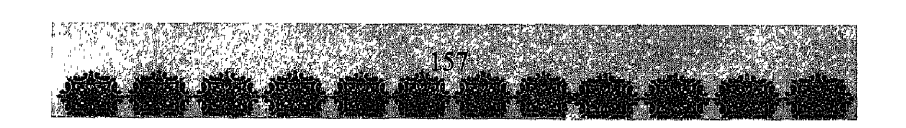


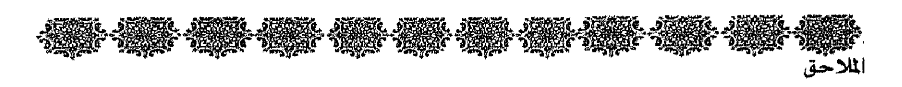


ملحق (1)

العمر الزمني محسوباً بالأشهر لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	العمر بالاشهر	ت	العمر بالاشهر
1	272	1	274
2	269	2	265
3	282	3	271
4	264	4	263
5	260	5	276
6	270	6	269
7	274	7	278
8	275	8	262
9	275	9	277
10	259	10	271
11	269	11	281
12	271	12	273
		13	268
		14	266
المجموع	3240	المجموع	3794

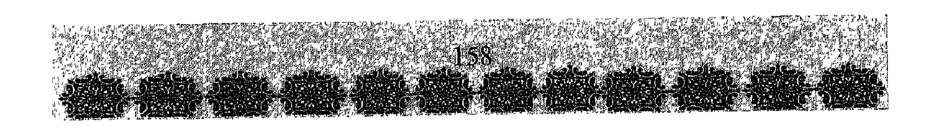




ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء الذين إستعان الباحث بأرائهم خلال مدة البحث.

ت	إسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل	نوع الخبرة				
				1	2	3	4	5
1	أ.د أحمد حسن الرحيم	مناهج وطرائق تدريس	مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد	❖		❖	❖	
2	أ. د حسن علي العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية – ابن رشد جامعة بغداد	❖		❖	❖	❖
3	أ.د عبدالله حسن الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الجامعة المستنصرية	❖		❖	❖	❖
4	أ.د سعيد جاسم الأسدي	فلسفة التربية / مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية جامعة البصرة	❖		❖	❖	❖
5	أ.د فاروق خلف العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية الأداب الجامعة المستنصرية	❖		❖	❖	❖
6	أ.م.د أحمد بحر هويدي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية – ابن رشد جامعة بغداد	❖		❖	❖	❖
7	أ.م.د أحمد طه المشهداني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية الأداب الجامعة المستنصرية	❖		❖	❖	❖
8	أ.م.د حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية	❖		❖	❖	❖



ت	إسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل	نوع الخبرة				
				1	2	3	4	5
9	أ.م.د حيدر مسير السعدي	فلسفة التربية / مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية للبنات جامة بغداد	❖		❖	❖	❖
10	أ.م.د سعد محمد جبر	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية الأداب الجامعة المستنصرية	❖		❖	❖	❖
11	أ.م.د سندس عبد القادر	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للبنات جامة بغداد	❖		❖	❖	❖
12	أ.م.د شذى عبد اللطيف	علم النفس والإرشاد التربوي	كلية التربية جامعة البصرة	❖		❖	❖	❖
13	أ.م.د شنشول فريح عسكر	لغة	كلية الأداب الجامعة المستنصرية			❖	❖	❖
14	أ.م.د عبد الجبار عبد الأمير	فقه اللغة	كلية التربية ميسان/ جامعة البصرة	❖	❖	❖	❖	❖
15	أ.م.د علي محمد العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية الأداب الجامعة المستنصرية			❖	❖	❖
16	أ.م.د فاضل عبد الزهرة	علم نفس تربوي	كلية التربية جامعة البصرة	❖	❖	❖		❖
17	أ.م.د فيصل مفتن كاظم	نحو	كلية التربية الأساسية ميسان / جامعة البصرة	❖		❖	❖	
18	أ.م.د ماجدة عبد الإله	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	كلية الأداب الجامعة المستنصرية	❖		❖	❖	❖



ت	إسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل	نوع الخبرة				
				1	2	3	4	5
19	د. بتول غالب الناهي	علم نفس تربوي	كلية التربية جامعة البصرة	❖		❖	❖	❖
20	د. تحسين فالح الكيم	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة البصرة	❖		❖	❖	
21	د. جاسم محمد عبد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للبنات جامعة بغداد			❖	❖	❖
22	د. داود عبد السلام صبري	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية ميسان / جامعة البصرة	❖		❖	❖	❖
23	د. رضية شرهان مرجان	صرف	كلية التربية الأساسية ميسان / جامعة البصرة		❖	❖	❖	
24	د. رندة معين راجح	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	مركز ا البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد	❖		❖	❖	❖
25	د. سالم يعقوب يوسف	النحو	كلية التربية جامعة البصرة		❖			❖
26	د. سوادي فرج مكلف	العروض	كلية التربية / جامعة البصرة		❖	❖	❖	
27	د. صباح خلف الطائي	فلسفة تربية / ارشاد تربوي	كلية التربية الأساسية ميسان / جامعة البصرة			❖	❖	❖
28	د. صلاح خليفة اللامي	المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة البصرة	❖		❖	❖	❖
29	د. عبدالله أحمد خلف	القياس والتقويم	كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية	❖				❖



ت	إسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل	نوع الخبرة				
				1	2	3	4	5
30	د. عبد الحسين طاهر	أدب أندلسي	الكلية التربوية المفتوحة / ميسان	❖	❖	❖	❖	❖
31	د. فائزة محمد فخري	طرائق تدريس اللغة العربية	مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد	❖		❖		❖
32	د. ناز بدرخان	طرائق تدريس	كلية التربية / ابن رشد/ جامة بغداد			❖	❖	❖
33	د. نشعة كريم عذاب	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية	❖				❖
34	د. هاتو حميد	نقد أدبي	كلية التربية الأساسية ميسان / جامعة البصرة			❖	❖	
35	د. نصيف جاسم خضر	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية الأداب الجامعة المستنصرية			❖	❖	
36	د. ياسين عبد الصمد	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة البصرة	❖		❖	❖	❖

إذ تمثل:-

1: إختبار المعلومات السابقة.

2: المادة العلمية

3: الخطط التدريسية.

4: الأهداف السلوكية.

5: الإختبار التحصيلي النهائي.

❖: إجابة الخبير.



ملحق (3)

اختبار المعلومات السابقة في مادة العروض الذي اعده الباحث لغرض التكافؤ بين مجموعتي البحث.

اسم الطالب:-

ملاحظة:-

1- الإجابة على الأسئلة كافة.

2- الإجابة تكون على ورقة الأسئلة.

س1 / أكمل الفراغات الأتية:-

1 - إن التقطيع الصوتي لتفعيلة مفعولات هو ....

2 - إن الصيغة المثالية لبحر الهزج هي ....

3 - التفعيلة الأساسية التي يعتمدها بحر الرمل هي ....

4 - مستفعلن عندما يدخل عليها (تغيير الطي) تتحول إلى ....

5 - الترفيل هو عبارة عن ....

س2 / ضع كلمة صح أمام العبارة الصحيحة، وكلمة خطأ أمام العبارة الخاطئة، وصحح الخطأ إن وجد.

1 - تفعيلة (مُتَفاعلن) يقابلها بالتقطيع الصوتي (ب ب – ب-).

2 - تفعيلة (مُفاعِلتن) يقابلها بالتقطيع الصوتي (- - ب -).

3 - تفعيلة العروض هي التفعيلة الأخيرة في الشطر الأول، وكثيراً ما يحصل فيها إختلافات عن التفعيلات الأخرى.

4 - البيت المجزوء هو البيت الذي يتألف من تفعيلات تساوي نصف تفعيلات الصيغة المثالية.

5 - ((الأخفش الأوسط))، هو الذي إكتشف نظرية الدوائر العروضية.

س3 / إختر الإجابة الصحيحة من بين الإختيارات الآتية بوضع دائرة حول الإختيار الصحيح.

أ - يرمز للمقطع الصوتي الطويل:-

1) ب   2) -   3) - 5   4) - ب

ب – أكثر البحور الشعرية شيوعاً في الشعر العربي على الإطلاق هو:-

1- المتقارب . 2- الطويل . 3- المتدارك . 4- الرجز .

ج – الدائرة العروضية التي تحتوي على أقل عدد من البحور الشعرية هي:-

1) دائرة المختلف. 2) دائرة المشتبه. 3) دائرة المتفق. 4) دائرة المؤتلف.

د – الوقف هو عبارة عن تغيير لازم يحصل في تفعيلة الضرب في بحر:-

1) السريع. 2) المقتضب. 3) الخفيف . 4) المديد .

هـ – البحور المختلطة هي البحور التي تعتمد على:-

1) تفعيلتين مختلفتين. 2) تفعيلتين متشابهتين.

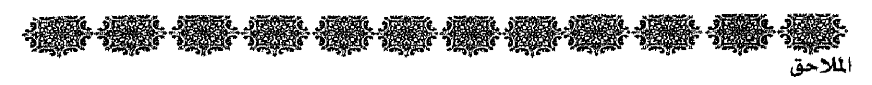
3) ثلاث تفعيلات مختلفات. 3) ثلاث تفعيلات متشابهات.

س 4/ قطع البيت الشعري الآتي تقطيعاً كاملاً ذاكراً اسم البحر، والنوع الذي ينتسب إليه، ثم ثبت التغييرات التي طرأت على تفعيلاته.

مِن اليومِ تعارفنا   ونطوي ما جرى منّا

س5 /

أ. عدد خمساً من تفعيلات الشعر العربي، وأكتب مقاطع كل تفعيلة (على وفق إسلوب المحدثين) وأجزائها (على وفق إسلوب القدماء).



ت	التفعيلات	مقاطعها (وفق إسلوب المحدثين)	أجزائها (وفق إسلوب القدماء)
1			
2			
3			
4			
5			

ب. أكتب اسم كل دائرة عروضية فيما يأتي، ذاكراً البحور التي تتألف منها.

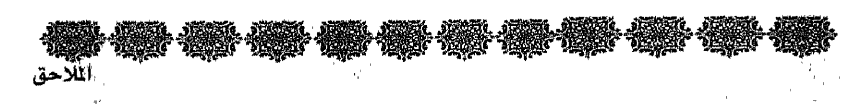
1 - الدائرة الأولى:-

2 - الدائرة الثانية:-

3 - الدائرة الثالثة:-

4 - الدائرة الرابعة:-

5 - الدائرة الخامسة:-



ملحق (4)

درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المعلومات السابقة.

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
1	18	1	14
2	15	2	12
3	15	3	12
4	17	4	11
5	8	5	5
6	5	6	14
7	15	7	14
8	5	8	11
9	10	9	14
10	14	10	14
11	5	11	8
12	5	12	3
		13	5
		14	3
المجموع	132	المجموع	140



ملحق (5)

مفردات مادة العروض لطلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية.

- تعريف علم العروض.
- التقطيع الشعري.
- موازين الشعر (التفعيلات).
- البيت الشعري وأقسامه.
- تسميات الأبيات.
- بحور الشعر العربي .

أولاً:- البحور الصافية وهي:- الهزج، الوافر، الرمل، الرجز، الكامل، المتقارب، المتدارك.

ثانياً:- البحور المختلطة (الممزوجة) وهي:- الخفيف، السريع، المنسرح، المقتضب، المجتث، الطويل، المديد، البسيط.

- (الدوائر العروضية).

1 - دائرة المؤتلف:- (الوافر، الكامل).

2 - دائرة المجتلب:- (الرمل، الرجز، الهزج).

3 - دائرة المتفق:- (المتقارب، المتدارك).

4 - دائرة المختلف:- (البسيط، الطويل، المديد).

5 - دائرة المشتبه:-(المنسرح، السريع، الخفيف، المضارع، المقتضب، المجتث)

- تقسيمات البحور:-

1 - الصافية والممزوجة .

2 - السداسية والثمانية.

3 - تقسيمات الدوائر العروضية.



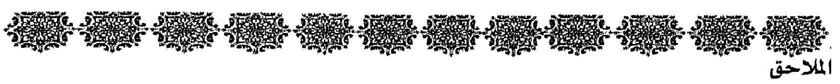
ملحق (6) الأهداف السلوكية

يتوقع من طالب وطالبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية / قسم اللغة العربية بعد مرورهم بالخبرات التعليمية في مادة العروض أنْ يكونوا قادرين على أنْ:-

ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
1	يعرف علم العروض .	تذكر
2	يعدد فوائد علم العروض .	تذكر
3	يذكر تعريف المقطع الصوتي.	تذكر
4	يعرف المقطع الصوتي القصير.	تذكر
5	يعرف المقطع الصوتي المتوسط .	تذكر
6	يعرف المقطع الصوتي الطويل .	تذكر
7	يرسم الرمز الخاص لكل مقطع صوتي .	تطبيق
8	يعطي أمثلة عن المقاطع الصوتية الثلاثة .	تطبيق
9	يترجم رموز المقاطع الصوتية إلى أمثلة .	فهم
10	يحول أمثلة من الجمل إلى مجموعة من المقاطع الصوتية .	فهم
11	يصنف بعض الكلمات إلى مقاطعها الصوتية.	فهم
12	يقطع بعض الجمل والأبيات الشعرية .	تطبيق
13	يبين عند التقطيع الحروف التي تكتب ولا تلفظ.	تطبيق
14	يكتب عند التقطيع الأصوات التي تلفظ ولا تكتب حروفها .	تطبيق
15	يتمكن من قراءة الأبيات الشعرية قراءة عروضية.	تطبيق
16	يطبق كتابة الأبيات الشعرية كتابة عروضية.	تطبيق
17	يوضح معنى موسيقى الشعر .	فهم

ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
18	يصف بإختصار علاقة الموسيقى بالبيت الشعري	فهم
19	يعرف البيت الشعري .	تذكر
20	يذكر أجزاء البيت الشعري .	تذكر
21	يتعرف على مكونات الشطر الأول والثاني من البيت الشعري.	فهم
22	يحلل مجموعة من الأبيات الشعرية إلى أجزائها.	تحليل
23	يبين أسس تنوع موسيقى الشعر العربي.	تذكر
24	يعرف البيت الشعري التام.	تذكر
25	يعرف البيت الشعري المجزوء.	تذكر
26	يعرف البيت الشعري المشطور.	تذكر
27	يعرف البيت الشعري المنهوك.	تذكر
28	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع من أنواع الأبيات الشعرية.	تطبيق
29	يحكم على مجموعة من الأبيات الشعرية من حيث نوع كل بيت.	تقويم
30	يستخلص الفرق بين البيت الشعري الإعتيادي والبيت المدور.	تقويم
31	يفسر الإختلاف بين تقسيمات الأبيات.	فهم
32	يذكر عدد بحور الشعر العربي.	تذكر
33	يعرف التفعيلة في الشعر العربي.	تذكر
34	يصف العلاقة بين التفعيلة والبيت الشعري.	فهم
35	يعدد تفعيلات الشعر العربي.	تذكر
36	يركب مجموعة من المقاطع الصوتية في تفعيلات مختلفة.	تركيب
37	يوازن بين تفعيلات الشعر العربي من حيث عدد مقاطعها.	تقويم
38	يرسم الرمز الصوتي لكل تفعيلة.	تطبيق
39	يشخص عدد البحور الصافية.	فهم

ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
40	يبحث عن السمة التي تشترك بها البحور الصافية.	تحليل
41	يعرف بحر الهزج.	تذكر
42	يكتب صيغة بحر الهزج.	تطبيق
43	يعدد أضرب (أنواع) بحر الهزج .	تذكر
44	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.	تطبيق
45	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
46	يصف التغييرات اللازمة وغير اللازمة.	تحليل
47	يقارن بين التغييرات اللازمة وغير اللازمة	فهم
48	يعرف بحر الوافر.	تذكر
49	يكتب صيغة بحر الوافر.	تطبيق
50	يعدد أضرب (أنواع) بحر الوافر .	تذكر
51	يستشهد بأبيات شعرية عن كل نوع.	تطبيق
52	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
53	يعرف بحر الرجز.	تذكر
54	يكتب صيغة بحر الرجز.	تطبيق
55	يعدد أضرب (أنواع) بحر الرجز.	تذكر
56	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.	تطبيق
57	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
58	يعرف البحر الرمل.	تذكر
59	يكتب صيغة البحر الرمل.	تطبيق
60	يعدد أضرب (أنواع) البحر الرمل.	تذكر
61	يعطي شاهداً شعرياً عن كل نوع.	تطبيق



ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
62	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
63	يعرف البحر الكامل.	تذكر
64	يكتب صيغة البحر الكامل.	تطبيق
65	يعدد أضرب (أنواع) البحر الكامل.	تذكر
66	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.	تطبيق
67	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
68	يعرف البحر المتقارب.	تذكر
69	يكتب صيغة البحر المتقارب.	تطبيق
70	يعدد أضرب (أنواع) البحر المتقارب.	تذكر
71	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.	تطبيق
72	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته .	تحليل
73	يحلل مجموعة من الأبيات الشعرية إلى مقاطع صوتية.	تحليل
74	يركب المقاطع الصوتية في تفعيلات.	تركيب
75	يستخلص تفعيلة البيت .	تقويم
76	يربط التفعيلات التي إستنتجها.	تركيب
77	يكون صيغة كل بيت شعري.	تركيب
78	يشير إلى التغييرات التي تحدث في كل بيت.	تقويم
79	يحكم على كل بيت شعري من حيث إسمه ونوعه.	تقويم
80	يعرف البحور المختلطة.	تذكر
81	يقارن بين البحور المختلطة والبحور الصافية.	فهم
82	يبحث عن السمة التي تشترك فيها البحور المختلطة.	فهم
83	يعرف البحر الطويل.	تذكر



ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
84	يكتب صيغة البحر الطويل.	تطبيق
85	يعدد أضرب (أنواع) البحر الطويل.	تذكر
86	يعطي شاهداً شعرياً لكل نوع.	تطبيق
87	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
88	يعرف البحر البسيط.	تذكر
89	يكتب الصيغة المثالية للبحر البسيط.	تطبيق
90	يبين إضرب (أنواع) البحر البسيط.	تذكر
91	يعطي شاهداً شعرياً لكل نوع.	تطبيق
92	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
93	يعرف البحر المديد.	تذكر
94	يكتب صيغة البحر المديد.	تطبيق
95	يعدد أضرب (أنواع) البحر المديد.	تذكر
96	يكتب شواهد شعرية لكل نوع.	تطبيق
97	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
98	يعرف البحر الخفيف.	تذكر
99	يكتب صيغة البحر الخفيف.	تطبيق
100	يذكر أضرب (أنواع) البحر الخفيف.	تذكر
101	يعطي شاهداً شعرياً لكل نوع.	تطبيق
102	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
103	يعرف البحر المنسرح.	تذكر
104	يكتب صيغة البحر المنسرح.	تطبيق
105	يعدد أضرب (أنواع) البحر المنسرح.	تذكر

ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
106	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.	تطبيق
107	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
108	يعرف البحر السريع.	تذكر
109	يكتب صيغة البحر السريع.	تطبيق
110	يعدد أضرب (أنواع) البحر السريع.	تذكر
111	يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.	تطبيق
112	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
113	يعرف البحر المضارع .	تذكر
114	يكتب صيغة المثالية البحر المضارع.	تطبيق
115	يعطي شاهداً شعرياً للبحر المضارع.	تطبيق
116	يعرف البحر المقتضب .	تذكر
117	يكتب صيغة البحر المقتضب.	تطبيق
118	يعطي شاهداً شعرياً للبحر المقتضب.	تطبيق
119	يعرف البحر المجتث .	تذكر
120	يكتب صيغة البحر المجتث.	تطبيق
121	يستشهد بأبيات شعرية للبحر المجتث .	تطبيق
122	يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته.	تحليل
123	يحلل مجموعة من الأبيات الشعرية إلى مقاطع صوتية.	تحليل
124	يركب المقاطع الصوتية في تفعيلات.	تركيب
125	يستخلص تفعيلة البيت.	تقويم
126	يركب التفعيلات التي إستنتجها.	تركيب
127	يكون صيغة كل بيت شعري.	تركيب



ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
128	يشير إلى التغييرات التي تحدث في كل بيت.	تقويم
129	يحكم على كل بيت شعري من حيث إسمه ونوعه.	تقويم
130	يعرف تغيير الزحاف.	تذكر
131	يعرف تغيير العلة.	تذكر
132	يقارن بين الزحاف والعلة.	تقويم
133	يوضح أساليب العروضيين القدماء في التقطيع الشعري.	فهم
134	يتعرف على أجزاء التفعيلات عند القدماء.	فهم
135	يطبق أجزاء التفعيلة على تفعيلات الشعر العربي.	تطبيق
136	يوضح أجزاء كل تفعيلة.	فهم
137	يعدد التقسيمات التي قسم بها العروضيون بحور الشعر العربي.	تذكر
138	يصف محتوى كل تقسيم.	تذكر
139	يتعرف على تقسيم البحور الشعرية من حيث عدد التفعيلات (ثماني / سداسي).	فهم
140	يتعرف على تقسيم البحور الشعرية من حيث نوعية التفعيلات (صافي / ممزوج).	فهم
141	يتعرف على تقسيم البحور على وفق الدوائر العروضية.	فهم
142	يبين عدد الدوائر العروضية.	تذكر
143	يصنف البحور الشعرية على وفق الدوائر العروضية.	تحليل
144	يوضح بإختصار الأساس الذي تعتمد عليه الدوائر العروضية.	فهم
145	يلخص نظرية الدوائر العروضية.	فهم
146	يطبق قانون التباديل على قانون الدوائر العروضية.	تطبيق

ت	الأهداف السلوكية	مستوى الهدف
147	يشرح بإختصار عملية إنفكاك البحور من بعضها على وفق الدوائر العروضية.	فهم
148	يطبق بشكل عملي عملية إنفكاك البحور الشعرية وفق كل دائرة عروضية.	تطبيق
149	يربط بين بحور كل دائرة عروضية.	تركيب
150	يستخلص بحور كل دائرة عروضية.	تقويم

ملحق (7)

توزيع الأهداف السلوكية على مستويات (Bloom) المعرفية.

المستوى المادة العلمية	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
تعريف بعلم العروض والتقطيع الشعري	16	9	9	2	1	3	40
البحور الشعرية الصافية	12	1	12	8	3	3	39
البحور الشعرية المختلطة	16	2	18	8	3	3	50
نظرية الدوائر العروضية	5	9	3	1	1	2	21

ملحق (8)

إنموذج خطة تدريسية يومية تطبق على طلبة المجموعة التجريبية.

أولاً: تعريف بالخطة.

اسم المقرر الدراسي: العروض.

اسم الموضوع: بحر الهزج.

اسم تدريسي المادة: عباس عودة.

الوقت المقرر للدرس: (50) دقيقة.

اسم القسم: قسم اللغة العربية.

المرحلة والشعبة: الثالثة، شعبة (1).

اسم الكلية: كلية التربية الأساسية - ميسان / جامعة ميسان.

ثانياً: الهدف العام.

ويتضمن فوائد تدريس مادة العروض وهي:-

1- تنمية الحس الموسيقي الشعري، والذوق الأدبي للطلبة.
2- مساعدة الطلبة على قراءة النصوص الشعرية بصورة صحيحة وواضحة.
3- العمل على أن تكون لدى الطلبة أذن موسيقية واعية.
4- جعل المتعلم قادراً على إكتشاف الخطأ عند الشاعر، وعند الراوي بسهولة.
5- تعليم الطالب نسبة البيت الشعري إلى بحره ونوعه، والتغييرات الداخلة عليه.



ثالثاً: الهدف الخاص.

معرفة بحر الهزج، وأنواعه، والتغييرات التي تحصل فيه.

رابعاً: الأهداف السلوكية.

يتوقع من طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كلية المعلمين بعد الإنتهاء من الدرس، ومرورهم بالخبرات التعليمية المناسبة، والقيام بالنشاطات والإجراءات المطلوبة أنْ يكون كل طالب، وطالبة قادراً على أنْ: -

1- يعرف بحر الهزج.
2- يكتب صيغة بحر الهزج.
3- يعدد أضرب (أنواع) بحر الهزج.
4- يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.
5- يصف التغييرات التي تحدث في تفعيلاته كالحذف والكف.
6- يصف التغييرات اللازمة وغير اللازمة.
7- يقارن بين التغييرات اللازمة وغير اللازمة.

خامساً: محتوى الموضوع.

تعريف بحر الهزج، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغة بحر الهزج المثالية، أنواع بحر الهزج، التغييرات التي تحدث في تفعيلاته وهي تغيير الحذف وتغيير الكف، التغيير اللازم، التغيير غير اللازم والمقارنة بينهما.

سادساً الوسائل التعليمية.

1. السبورة والطباشير.



سابعاً: خطوات سير الدرس.

1) في البداية يوجه تدريسي المادة الطلبة إلى أهمية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الإجتماعية (التعاون، التنظيم، تحمل المسؤولية، المشاركة، إحترام الآخرين) فضلاً عن أنه ينمي ويعزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة لأنه يسهم في تعليمهم كيف يعملون بصورة تعاونية بعيداً عن الأنانية، وحب الذات.. ويثني تدريسي المادة على حسن ترتيب الطلبة للمقاعد الدراسية، على وفق المجموعات التي تم تقسيمها في الدرس السابق، ويشيد بعدم غياب أي أحد من الطلبة ضمن أي مجموعة، و يذكرهم بالمجموعات التي سوف يعملون فيها بصورة تعاونية حيث تم تقسيمهم على ثلاث مجموعات تضم كل مجموعة أربعة عناصر وكما يأتي:-

- المجموعة (أ) :- وتضم العناصر (1، 2، 3، 4).
- المجموعة (ب) :- وتضم العناصر (1، 2، 3، 4).
- المجموعة (ج) :- وتضم العناصر (1، 2، 3، 4).

2) بعدها يذكر التدريسي نبذة موجزة عن بحور الشعر العربي وكما يأتي:-

إن عدد بحور الشعر العربي يبلغ ستة عشر بحراً إكتشف منها الخليل بن احمد الفراهيدي (ت 175هـ) على ما هو مشهور خمسة عشر بحراً ثم إستدرك الأخفش الأوسط بحراً أخر سماه (المتدارك) فأصبحت ستة عشر بحراً.

وعليه يعد الفراهيدي (رحمه الله) مكتشف ومؤسس علم العروض فهو يتمتع بعقلية خصبة تميزه عن غيره من الذين عاصروه حتى قيل عنه ((سبق عقل الخليل زمانه)).

ثم ينبه التدريسي الطلبة إلى أنَّ بحور الشعر العربي تنقسم على نوعين:-

- البحور الصافية: وهي البحور التي تعتمد على تكرار تفعيلة واحدة وعددها سبعة بحور (الهزج، والوافر، والرمل، والرجز، والكامل، والمتقارب، والمتدارك).



- البحور المختلطة (الممزوجة): وهي البحور التي تعتمد على تكرار تفعيلتين، وعددها ثمانية بحور (الخفيف، والسريع، والمنسرح، والمقتضب، والمجتث، والطويل، والمديد، والبسيط).

والبحر الذي ندرسه اليوم هو بحر الهزج، وهو بحر شائع الاستعمال في الشعر العربي بدرجة متوسطة يعتمد على تكرار تفعيلة (مفاعيلن) ست مرات.

3) يعرف تدريسي المادة الطلبة بالأهداف السلوكية الخاصة بموضوع (بحر الهزج) من خلال كتابتها على الجانب الأيمن من السبورة، وكتابة فقرات الموضوع على الجانب الأخر منها.

4) بعد ذلك يطلب التدريسي من الطلبة الذين تم تكليفهم بالمهمات الجزئية، والذين تتشابه الواجبات التي تم تكليفهم بها، الانفصال عن مجموعاتهم الأصلية والإجتماع معاً على شكل حلقات دائرية (حيث ينظم الطلبة المقاعد الدراسية بسرعة وهدوء على شكل دائرة، فتكون كل دائرة مكونة من ثلاثة مقاعد دراسية)، لمناقشة الفقرات، وتبادل الأفكار، والآراء، والمعلومات، التي حصلوا عليها، أو جمعوها، وكما ياتي:-

1 - المجموعة (أ) وتضم العناصر: (1، 1، 1).

2 - المجموعة (ب) وتضم العناصر: (2، 2، 2).

3 - المجموعة (ج) وتضم العناصر: (3، 3، 3).

4 - المجموعة (د) وتضم العناصر: (4، 4، 4).

<u>ملاحظة</u>: قسم تدريسي المادة في الحصة السابقة الواجبات الجزئية على طلبة المجموعة التجريبية كما يأتي:-

1 - العنصر رقم (1) في المجموعات كافة، يكون واجبه تعريف بحر الهزج، نسبة انتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.



2 - العنصر رقم (2) في المجموعات كافة، يكون واجبه النوع الأول من بحر الهزج، والتغييرات التي تحدث فيه .

3 - العنصر رقم (3) في المجموعات كافة، يكون واجبه النوع الثاني من بحر الهزج، والتغييرات التي تحدث فيه .

4 - العنصر رقم (4) في المجموعات كافة، يكون واجبه التغييرات اللازمة، والتغييرات غير اللازمة.

بعد إجتماع الطلبة في المجموعات الجديدة يبدؤون في مناقشة موضوعاتهم، وفي هذه الأثناء يحرص التدريسي على تذكير الطلبة ببعض الأمور وهي:-

- أن أمامهم 15 دقيقة لإتمام المناقشة وتبادل الآراء والأفكار.
- مراقبة أدائهم، وتقديم التوجيهات والإرشادات لهم.
- الإجابة عن أسئلة واستفسارات الطلبة، إذا تطلب الأمر ذلك.

5) بعد انتهاء الوقت المقرر للطلبة من أجل مناقشة موضوعاتهم، يطلب تدريسي المادة منهم العودة إلى مجموعاتهم الأصلية مع تأكيده على العودة بسرعة وهدوء، ثم يبدأ كل عضو (وبحسب تسلسل أرقامهم) بتعليم العناصر الأخرى الموجودة في مجموعته الأصلية الفقرة الموكلة إليه.

وبانقضاء هذه العملية يوزع التدريسي ورقة عمل لكل مجموعة، تحتوي هذه الورقة على مجموعة من الأسئلة والتمرينات (الأبيات الشعرية) يطلب منهم الإجابة عليها ثم إعادتها إليه.

وفي هذه الإثناء يحاول التدريسي أن يكون دوره واضحاً من خلال تحركاته المستمرة بين المجموعات وتوجيهاته العلمية والتربوية، وملاحظة عمل كل عنصر من عناصر المجموعات ويقول لبعضهم مثلاً: شكراً لكم على حسن ترتيب الورقة ونظافتها، حاولوا أن تشتركوا جميعاً في الإجابة عن الأسئلة، أنتَ يا.. أعطِ فرصة لزملائك الآخرين في الإجابة عن الأسئلة، أمامكم وقت مناسب



لا تستعجلوا في الإجابة، أرجو أن تكون إجاباتكم دقيقة وموضوعية، الحل يجب أن يكون في ورقة خاصة، ومستقلة، وليس على ورقة العمل، لابد من كتابة اسم اليوم والتأريخ، واسم الموضوع، التزموا الهدوء عند المناقشة، وتبادل الآراء، لا بأس بالاستعانة بالمادة العلمية التي أمامكم ... الخ من التوجيهات والإرشادات التي تطرح بين الحين والأخر عندما تكون هناك ضرورة ملحة لذلك، وفي نهاية الوقت المقرر لحل الأسئلة يعلن تدريسي المادة أنَّ الوقت إنتهى، فتسلم كل مجموعة ورقة عملها.

6) يقوم التدريسي بحل الأسئلة والتمرينات بصورة شفوية.

7) الواجب البيتي: يوزع التدريسي فقرات الموضوع الجديد (وهو البحر الوافر)، التي حددها مسبقاً خارج الحصة المقررة على أعضاء المجموعات لغرض تحضيرها والإستعداد لها وتهيئة ما يلزم في الحصة القادمة.

عناصر الدرس	رقم الخطوة	عدد الدقائق
التمهيد	1	1
المقدمة	2	3
تعريف بالاهداف السلوكية	3	2
تكوين المجموعات الجزئية	4	15
العودة الى المجموعات الاصلية	5	24
حل الاسئلة والتمرينات	6	4
الواجب البيتي	7	1
المجموع	-	50



ملحق (9)

إنموذج خطة تدريسية يومية تطبق على طلبة المجموعة الضابطة.

أولاً: تعريف بالخطة.

اسم المقرر الدراسي: العروض.

اسم الموضوع: بحر الهزج.

اسم تدريسي المادة: أ.م.عباس عودة.

الوقت المقررللدرس:(50) دقيقة.

اسم القسم: قسم اللغة العربية.

المرحلة والشعبة: الثالثة ، شعبة (1).

اسم الكلية: كلية التربية الأساسية - جامعة البصرة.

ثانياً: الهدف العام.

ويتضمن فوائد تدريس مادة العروض وهي:-

1. تنمية الحس الموسيقي الشعري، والذوق الأدبي للطلبة.
2. مساعدة الطلبة على قراءة النصوص الشعرية بصورة صحيحة وواضحة.
3. العمل على أن تكون لدى الطلبة أذن موسيقية واعية.
4. جعل المتعلم قادراً على اكتشاف الخطأ عند الشاعر والراوي بسهولة.
5. تعليم الطالب نسبة البيت الشعري إلى بحره ونوعه والتغييرات الداخلة عليه.

ثالثاً: الهدف الخاص.

معرفة بحر الهزج وأنواعه والتغييرات التي تحصل فيه.



رابعاً: الأهداف السلوكية.

يتوقع من طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، بعد الانتهاء من الدرس ومرورهم بالخبرات التعليمية المناسبة والقيام بالنشاطات والإجراءات المطلوبة، أنْ يكون كل طالب أو طالبة قادراً على أنْ: -

1. يعرف بحر الهزج.
2. يكتب صيغة بحر الهزج.
3. يعدد اضرب (أنواع) بحر الهزج.
4. يستشهد بأبيات شعرية لكل نوع.
5. يدرك التغييرات التي تحدث في تفعيلاته كالحذف والكف .
6. يصف التغييرات اللازمة وغير اللازمة.
7. يقارن بين التغييرات اللازمة وغير اللازمة.

خامساً: محتوى الموضوع.

تعريف بحر الهزج، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغة بحر الهزج المثالية، أنواع بحر الهزج، التغييرات التي تحدث في تفعيلاته وهي تغيير الحذف وتغيير الكف، التغيير اللازم، التغيير غير اللازم، والمقارنة بينهما.

سادساً: الوسائل التعليمية.

1. السبورة والطباشير.

سابعاً: خطوات سير الدرس.

أ – المقدمة: وتشمل:-

يقضي تدريسي المادة الدقائق الأولى من الدرس في تسجيل أسماء الطلبة الغائبين، وبعد ذلك يعرفهم بأنَّ بحر الهزج هو أحد بحور الشعر العربي الستة عشر التي سوف يدرسونها خلال الفصل الدراسي الأول، ويشير تدريسي المادة إلى



أسماء المصادر العلمية التي يمكنهم مراجعتها، والاستعانة بها عند دراسة بحر الهزج، والبحور الشعرية الأخرى.

وقبل الدخول في عرض المادة العلمية، يعمل تدريسي المادة على ربط موضوع الدرس الجديد وهو (بحر الهزج)، بموضوع الدرس السابق (التقطيع والمقاطع الصوتية)، عن طريق إيجاد علاقة مناسبة، أو رابطة بينهما، فضلاً عن إثارة انتباه الطلبة وتشويقهم إلى الدرس الجديد، أو قد يسأل تدريسي المادة سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة التي تصلح أن تكون مدخلاً إلى الموضوع الجديد.

وفي الاحوال جميعاً يعمل تدريسي المادة جاهداً على أن لا تكون المقدمة مفتعلة ولا طويلة، بل طبيعية، وبسيطة، وقصيرة، ولا يزيد وقتها على خمس دقائق.

بعدها يذكر تدريسي المادة نبذة موجزة عن بحور الشعر العربي وكما يأتي:-

إن عدد بحور الشعر العربي يبلغ ستة عشر بحراً، إكتشف منها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) على ما هو مشهور خمسة عشر بحراً ثم إستدرك الأخفش الأوسط بحراً أخر سماه (المتدارك) فأصبحت ستة عشر بحراً.

وعليه يعد الفراهيدي (رحمه الله) مكتشف ومؤسس علم العروض، فهو يتمتع بعقلية خصبة تميزه عن غيره من الذين عاصروه حتى قيل عنه ((سبق عقل الخليل زمانه)).

ثم ينبه تدريسي المادة الطلبة إلى أنَّ بحور الشعر العربي تنقسم إلى نوعين:-

- البحور الصافية: وهي البحور التي تعتمد على تكرار تفعيلة واحدة، وعددها سبعة بحور(الهزج، والوافر، والرمل، والرجز، والكامل، والمتقارب، والمتدارك).
- البحور المختلطة (الممزوجة): وهي البحور التي تعتمد على تكرار تفعيلتين،



وعددها ثمانية بحور (الخفيف، والسريع، والمنسرح، والمقتضب، والمجتث، والطويل، والمديد ، والبسيط).

والبحر الذي ندرسه اليوم هو بحر الهزج، وهو بحر شائع الإستعمال في الشعر العربي بدرجة متوسطة يعتمد على تكرار تفعيلة (مفاعيلن) ست مرات.

ب- العرض:

في هذه الخطوة يكتب تدريسي المادة الصيغة المثالية لبحر الهزج على السبورة ، ويكتب أسفلها التقطيع الصوتي لها أي ما يقابلها من المقاطع الصوتية :

مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن

ب- - - / ب- - - / ب- - - ب- - - / ب- - - / ب- - -

تدريسي المادة: لقد تعرفنا في الدرس السابق على التقطيع الشعري، ووجدنا أنَّ المقاطع ثلاثة أنواع هي (المقطع القصير، والمقطع المتوسط، والمقطع الطويل)، وعرفنا كذلك أنَّ لكل مقطع صوتي رمز خاص به يميزه عن غيره من المقاطع الصوتية ، وكما يأتي:-

- المقطع الصوتي القصير ويرمز له بالرمز (ب).
- المقطع الصوتي المتوسط ويرمز له بالرمز (-).
- المقطع الصوتي الطويل ويرمز له بالرمز (- 5).

و تفعيلة (مفاعيلن) يقابلها بالتقطيع الصوتي (ب - - -).

مَـ / فا / عيـ / لن

ب - - -

ثم يبدأ تدريسي المادة بالدخول في موضوع أنواع بحر الهزج، إذ يقول إنَّ بحر الهزج يأتي على نوعين هما :

- الهزج المجزوء الصحيح.



- الهزج المجزوء المحذوف.

تدريسي المادة: سأكتب شواهد شعرية على كل نوع من أنواع من بحر الهزج.

شواهد الشعرية على النوع الأول:-

لقد أنزلت حاجاتي بوادٍ غير ذي زرعٍ

مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن

ب--- / ب--- ب--- / ب- - -

إلى هندٍ صبا قلبي وهندٌ مثلها يصبي

ب- - - / ب--- ب- - - / ب- - -

هزجنا في مغانيكم وشاقتنا معانيكم

ب- - - / ب--- ب- - - / ب- - -

صفحنا عن بني ذهلٍ وقلنا القوم أخوانُ

ب- - - / ب--- ب- - - / ب- - -

يقرأ تدريسي المادة الأبيات الشعرية قراءة مقطعية، ثم يطلب من الطلبة قراءة كل بيت شعري قراءة مقطعية، ويضع المقاطع الصوتية المناسبة تحت كل بيت شعري، وبعد إتمام عملية التقطيع يفصل بين المقاطع الصوتية، ليكتب تفعيلات البيت، وكما هو موضح أسفل كل شاهد شعري.

تدريسي المادة: ماذا تلاحظون في هذه الأبيات المكتوبة على السبورة؟ عندما نقارنها بالصيغة المثالية، هل عدد التفعيلات فيها متطابق مع الصيغة المثالية؟ وهل نوع التفعيلة التي توجد في الأبيات التي قطعناها متشابه مع تفعيلة الصيغة المثالية؟

أحد الطلبة: إننا ذكرنا في بداية الدرس أنَّ الصيغة المثالية لبحر الهزج هي:



مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن   مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن

أي إنها تتكون من تفعيلة (مفاعيلن) مكررة ست مرات.

والأبيات التي على السبورة الآن هي أقل تفعيلات من الصيغة المثالية، فهي تتكون من تفعيلة (مفاعيلن) مكررة أربع مرات.

تدريسي المادة: هذا صحيح، إن هذا النوع من البيت الشعري يسمى البيت المجزوء، وهو البيت الذي يتألف من تفعيلات تساوي ثلث عدد تفعيلات الصيغة المثالية، أي سقط منه الثلث، فإذا كانت صيغته المثالية ثمانية التفعيلات يكون المجزوء منه مؤلفاً من ست تفعيلات، وإذا كانت صيغته المثالية سداسية التفعيلات فالمجزوء منه يتألف من أربع تفعيلات، وهذه الأبيات التي كتبتها على السبورة هي رباعية التفعيلات وذلك يعني أنها أبيات مجزوءة.

تدريسي المادة: هل تلاحظون شيء أخر في هذه الأبيات ؟

أحد الطلبة: إن هذه الأبيات السابقة لم يحدث أي تغيير في تفعيلاتها وخاصة في تفعيلة الضرب.

تدريسي المادة: نعم، إنَّ تفعيلات الأبيات السابقة جاءت صحيحة لا يوجد فيها أي تغيير، ولا سيما في تفعيلة الضرب، فحينئذ يسمى البيت الشعري بيتاً صحيحاً.

❖ ثم ينتقل تدريسي المادة من جديد إلى شواهد شعرية إضافية على النوع الثاني من بحر الهزج:-

متى اشفي غليلي   بنيلٍ من بخيلِ

ب- - - / ب - -   ب- - - / ب - -

مفاعيلن مفاعيلن   مفاعيلن مفاعي

جميل الوجه أخلاني   من الصبر الجميلِ

ب- - - / ب- - -   ب- - - / ب - -

غـزالٌ ليس لـي منه   سـوى الحزن الطويلِ

ب- - - / ب- - -   ب- - - / ب - -

فلمـا صرّح الشـرُّ   فأمسى وهو عريان

ب- - - / ب- - ب   ب- - - / ب - - -

تدريسي المادة: يوجد إختلاف في هذه الأبيات الشعرية عن الصيغة المثالية، فمن منكم يميز الإختلاف فيها ؟

أحد الطلبة: إن هذه الأبيات أقل تفعيلات عن الصيغة المثالية.

تدريسي المادة: نعم، لقد وضحنا ذلك في سؤال زميلك، إذ قلنا إنَّ هذا البيت يسمى البيت المجزوء.

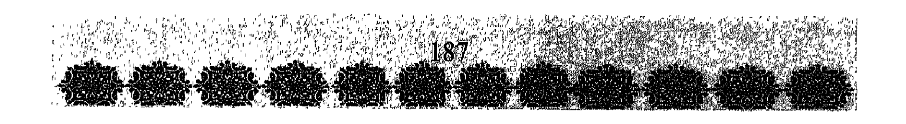
تدريسي المادة: يوجد شيء أخر غير ما ذكر زميلكم ؟

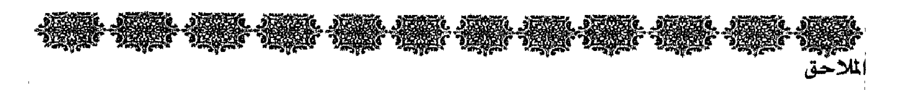
أحد الطلبة: إنَّ في تفعيلة البيت الأخيرة (تفعيلة الضرب)، يوجد تغيير حيث تحولت تفعيلة (مفاعيلن) إلى (مفاعي)، وهو لا يوجد في الصيغة المثالية للبحر.

تدريسي المادة: أحسنت، إنَّ الأبيات التي ذكرناها شواهدَ شعريةً على النوع الثاني، حدث في تفعيلة الضرب في كل بيت منها، تغيير الحذف وهو تغير لازم يعني به حذف المقطع المتوسط الأخير في مفاعيلن فتتحول إلى مفاعي.

أحد الطلبة: وكذلك يوجد إختلاف في تفعيلة العروض في البيت الأخير من الشواهد التي توجد على السبورة، فبدلاً من تفعيلة (مفاعيلن) توجد تفعيلة (مفاعيلُ).

تدريسي المادة: صحيح، إنَّ هذا التغيير هو الكف، وهو تغيير غير لازم نعني به إسقاط الحرف الساكن الأخير من المقطع المتوسط الأخير من مفاعيلن فتتحول إلى مفاعيلُ.





ويوضح تدريسي المادة ذلك من خلال كتابة المقاطع الصوتية للتفعيلة الصحيحة، ويقارنها مع التغيير الذي حدث في تفعيلة مفاعي ومفاعيلُ.

مَـ / فا / عيـ / لن

ب - - - (الصيغة الصحيحة).

ب - - (الحذف) تتحول إلى مفاعي.

ب - - ب (الكف) تتحول إلى مفاعيلُ.

تدريسي المادة: ألا ترون أنَّ هناك إختلافاً في تعريف الحذف والكف ؟

أحد الطلبة: ورد في تعريف الحذف عبارة تغيير لازم، وورد في تعريف الكف تغيير غير لازم.

تدريسي المادة: أحسنت.

نعم، لقد ورد في كلا التعريفين مصطلح التغيير اللازم ومصطلح التغيير غير اللازم، وهناك إختلاف بين هذين التغييرين، سأوضح لكم تلك الإختلافات عن طريق إجراء مقارنة بسيطة وواضحة، فأرجو الإنتباه إلى الجدول الأتي:-

التغيير اللازم	التغيير غير اللازم
1- يحصل في الضرب وأحياناً في العروض	1- يحصل في كل تفعيلة.
2-يجب أنْ يلتزم به الشاعر في الموقع نفسه.	2- لا يلتزم به الشاعر في موقع محدد.
3- قد يكون نقصاً في التفعيلة أو زيادة فيها.	3- دائماً يكون نقصاً في التفعيلة.
4- يسميه القدماء (علة).	4- يسميه القدماء (زحافاً).

في نهاية عرض المادة العلمية، يطرح تدريسي المادة سؤالاً على الطلبة فيما إذا كان لديهم غموض في أية فقرة من فقرات الموضوع أو إستفسار عن بعض الأمور لغرض الإجابة عنها وتوضيحها.



جـ – التقويم:

في هذا الجزء من الخطة، يقوم تدريسي المادة بتقويم إداء الطلبة وتقويم إدائه كذلك، ليرى مدى فائدة العمل الذي قدمه خلال مدة الدرس، ويكتشف من خلالها مدى تحقق الأهداف التي رسمها في خطته، ومدى إستيعاب الطلبة لمادة الدرس.

ولتحقيق عملية التقويم، يلجأ تدريسي المادة إلى إعداد مجموعة من الأسئلة يطرحها على الطلبة مع كتابة بعض الشواهد الشعرية التي يطلب منهم نقلها في دفاترهم، وتقطيعها لمعرفة نوع واسم البحر الذي ينتمي إليه كل بيت، وتشخيص التغييرات التي تحدث في تفعيلاته، وفي أثناء إجابة الطلبة عن الأسئلة في دفاترهم، يكون تدريسي المادة بين الطلبة وينظر إلى إجاباتهم وينبه الذين يقعون في خطأ، ويصحح إجاباتهم، أما الأمثلة التي تتطلب مشاركة الطلبة بإستخدام السبورة فالتدريسي يحاول أنْ يضمن مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة، مراعياً بذلك وقت الدرس، مع التأكيد على حصول الطالب الذي يشارك في الدرس على التقويم والتغذية الراجعة بواسطة تدريسي المادة ، أو من أحد زملائه، وتتكرر الخطوات نفسها في الإجابة عن الأسئلة وفي حل التمرينات الأخرى.

د – الواجب البيتي:-

يطلب تدريسي المادة من الطلبة ما يأتي:

- مراجعة موضوع بحر الهزج، إذ من المتوقع إجراء إختبار قصير في بداية الدرس القادم.
- كتابة بعض الأبيات الشعرية (تمرينات) على السبورة ونقلها في دفاترهم ، ويطلب منهم تدريسي المادة تقطيع هذه الأبيات ومعرفة أنواعها والتغييرات التي تحدث في تفعيلاتها.



ثامناً: توزيع الوقت على خطوات تنفيذ الدرس:-

عناصر الدرس	رقم الخطوة	عدد الدقائق
المقدمة	1	5
	2	3
العرض	3	31
التقويم	4	10
الواجب البيتي	5	1
المجموع	-	50



ملحق (10)

توزيع المهمات العلمية على طلبة المجموعة التجريبية.

الدرس الأول:- ترحيب، تقديم الدرس، العروض، معناه، مكتشفه.

الدرس الثاني:- القراءة المقطعية.

1. معنى المقطع الصوتي.
2. المقطع الصوتي القصير وأمثلته.
3. المقطع الصوتي المتوسط وأمثلته.
4. المقطع الصوتي الطويل وأمثلته.

الدرس الثالث:- القراءة المقطعية.

2- ما يجب مراعاته في القراءة المقطعية.

3- ما ينطق ولا يكتب في الحروف في العربية.

4- ما يكتب ولا ينطق من الحروف في العربية.

1- تطبيقات في القراءة المقطعية.

الدرس الرابع:- النظام الموسيقي في الشعر العربي.

3- معنى الموسيقى وموسيقى الكلام.

4- معنى البيت الشعري وعلاقته بالقصيدة.

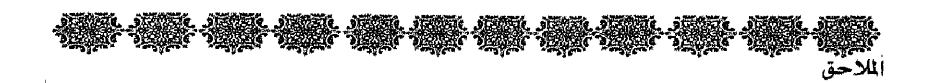
1- تناسب وتساوي مقادير المتحركات في البيت.

2- تطبيق على بيت شعري.

الدرس الخامس:- أجزاء البيت الشعري.

4- تقسيم البيت إلى قسمين رئيسيين:- الصدر والعجز والبيت المدور.

1- تفعيلة العروض.



2- تفعيلة الضرب.

3- تفعيلات الحشو.

الدرس السادس:- تنوع أنماط موسيقى الشعر العربي:-

1. معنى البحر، وعدد البحور في الشعر العربي، وأنواع البحر الواحد.

2. الأساس الأول: كيفية إئتلاف السواكن والمتحركات.

3. الأساس الثاني: عدد التفعيلات في البيت.

4. الأساس الثالث:نوع التغييرات الحاصلة في التفعيلة الأخيرة (الضرب).

الدرس السابع:- تقسيمات الأبيات:-

2- البيت التام.

3- البيت المجزوء.

4- البيت المشطور.

1- البيت المنهوك.

الدرس الثامن:- التفعيلات.

3- تعريف التفعيلات.

4- فاعلن، فعولن.

1- فاعلاتن، مفاعيلن، مستفعلن.

2- مفاعلتن، متفاعلن، مفعولات.

{ البحور الشعرية }

بحر الهزج:-

4- تعريف بحر الهزج، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

1- النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيه.

2- النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.



3 - المقارنة بين التغييرات اللازمة، والتغييرات غير اللازمة.

البحر الوافر:-

1- تعريف البحر الوافر، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

2-النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيه.

3-النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.

4-النوع الثالث والتغييرات التي تحدث فيه.

بحر الرجز:-

2-تعريف بحر الرجز، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

3-النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيه.

4-النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.

1-النوع الثالث والرابع والتغييرات التي تحدث فيهما.

بحر الرمل:-

3-تعريف بحر الرمل، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية

4-النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيه.

1-النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.

2-النوع الثالث والرابع والتغييرات التي تحدث فيهما.

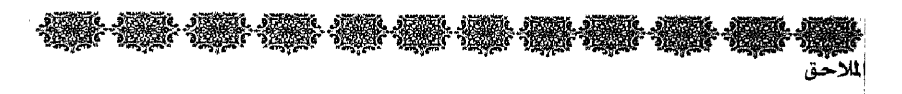
البحر الكامل:-

4-تعريف البحر الكامل، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

1-النوع الأول والثاني التغييرات التي تحدث فيهما.

2- النوع الثالث والرابع والتغييرات التي تحدث فيهما.

3- النوع الخامس والسادس والتغييرات التي تحدث فيهما.



البحر المتقارب:-

1-تعريف البحر المتقارب، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

2-النوع الأول والنوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيهما.

3-النوع الثالث والتغييرات التي تحدث فيهما.

4-النوع الرابع والتغييرات التي تحدث فيهما.

البحر المتدارك:-

2-تعريف البحر المتدارك، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

3-النوع الأول.

4-النوع الثاني.

1-التغييرات التي تحدث فيه.

البحر الطويل:-

3- تعريف البحر الطويل، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

4-النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيه.

1-النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.

2- النوع الثالث والتغييرات التي تحدث فيه.

البحر البسيط:-

4-تعريف البحر البسيط، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

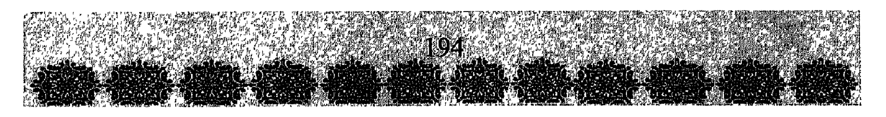
1-النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيه.

2-النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.

3-النوع الثالث والتغييرات التي تحدث فيه.

البحر المديد:-

1-تعريف البحر المديد، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.





2-النوع الأول والتغييرات التي تحدث فيهما.

3-النوع الثاني والتغييرات التي تحدث فيه.

4- النوع الثالث والرابع والتغييرات التي تحدث فيهما.

البحر الخفيف:-

2- تعريف البحر الخفيف، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

3- النوع الأول.

4- النوع الثاني.

1- التغييرات التي تحدث فيه.

البحر المنسرح:-

3- تعريف البحر المنسرح، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

4- النوع الأول.

1- النوع الثاني.

2- التغييرات التي تحدث فيه.

البحر السريع:-

4- تعريف البحر المنسرح، نسبة إنتشاره في الشعر العربي، صيغته المثالية.

1-النوع الأول والتغيير الذي يحدث فيه.

2-النوع الثاني والتغير الذي يحدث فيه.

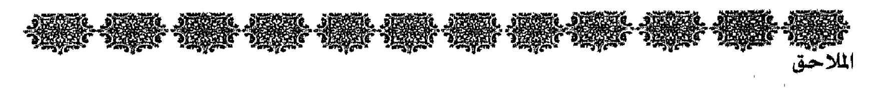
3-النوع الثالث والتغير الذي يحدث فيه.

البحر المضارع والمقتضب والمجتث:-

1- تعريف البحور الثلاثة وذكر نسبة شيوعها في الشعر العربي.

2- ذكر البحر المضارع وأهم التغييرات التي تحدث فيه.

3-ذكر البحر المقتضب وأهم التغييرات التي تحدث فيه.



4-ذكر البحر المجتث وأهم التغييرات التي تحدث فيه.

اجزاء التفعيلات:-

4- مصطلحا التغييرات اللازمة وغير اللازمة.

1- السبب الخفيف، السبب الثقيل .

2- الوتد المجموع، الوتد المفروق.

3- الفاصلة الصغرى، الفاصلة الكبرى.

تطبيق اسلوب القدماء على تفعيلات الشعر العربي :-

3- فعولن، فاعلن.

4-مفاعيلن، فاعلاتن.

1-مستفعلن، مفعولات.

2-مفاعلتن، متفاعلن.

تقسيمات البحور الشعرية:-

2- ترتيب البحور على وفق عدد تفعيلات الصيغ المثالية.

3- ترتيب البحور على وفق نوعية تفعيلات الصيغ المثالية.

4- ترتيب البحور على وفق الدوائر العروضية.

1- الفرق بين تقسيمات البحور الشعرية السابقة.

الدوائر العروضية:-

1- نظرية الدوائر العروضية.

2-دائرة المختلف، ودائرة المتفق.

3-دائرة المؤتلف، ودائرة المشتبه.

4-دائرة المجتلب.

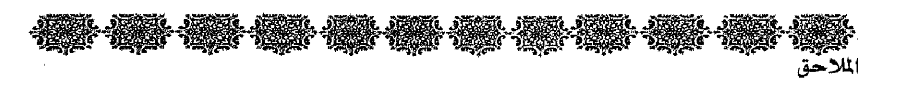


ملحق (11)

جدول المواصفات (الخارطة الإختبارية).

المادة العلمية	عدد الحصص	متوسط الزمن	وزن الأهداف — الأهمية النسبية للمحتوى
ج1	6	300	٪25
ج2	7	350	٪29,16
ج3	7	350	٪29,16
ج4	4	200	٪ 16,66
المجموع	24	1200	٪99,99

المستوى / النسبة						
تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
٪32,66	٪14	٪28	٪12,66	٪5,33	٪7,33	٪99,98
3	1	3	1	1	1	10
4	2	3	1	1	1	12
4	2	3	1	1	1	12
2	1	2	1	صفر	صفر	6
13	6	11	4	3	3	40



ملحق(12)

الإختبار التحصيلي النهائي.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إسم الطالب:-

ملاحظة :-

الإجابة على الأسئلة كافة.

الإجابة تكون في ورقة الأسئلة.

س1 / عرف ما يأتي:- (درجة واحدة لكل تعريف)

- الصدر:-
- الخبن:-
- القطف:-
- الترفيل :-
- البتر :-

س2 / قطع كل بيت شعري فيما يأتي تقطيعاً كاملاً، ذاكراً اسم البحر، والنوع الذي ينتسب إليه، ثم بين التغييرات التي طرأت على تفعيلاته (درجة واحدة لكل فقرة).

1) كلما اسأله عن موعدٍ عامرٍ بالوجدِ لبّى وابتسم

-قطع البيت الشعري تقطيعاً صوتياً صحيحاً.

-ركب المقاطع الصوتية في تفعيلة معينة.

-حدد ما يقابل التفعيلة في البيت الشعري.

-وضح التغييرات التي تحدث في البيت الشعري.

-سمِ البحر والنوع الذي ينتمي إليه.



2) بروحي سوف أفديها كما بالروح تفديني

-قطع البيت الشعري تقطيعاً صوتياً صحيحاً.

-ركب المقاطع الصوتية في تفعيلة معينة.

-حدد ما يقابل التفعيلة في البيت الشعري.

-وضح التغييرات التي تحدث في البيت الشعري.

-سمِ البحر والنوع الذي ينتمي إليه.

س3 / إملا الفراغات الآتية بما يناسبها :- (درجة واحدة لكل فقرة).

1- البيت الشعري ....هو البيت الذي يتألف من ثلثي أو اكثر من ثلثي تفعيلات الصيغة الأصلية للبيت.

2- من فوائد علم العروض ....

3- تغيير الحذف يحدث في تفعيلة مفاعيلن فتتحول إلى ....

4- الصيغة المثالية للبحر المتدارك هي ....

5- الصيغة المثالية للبحر السريع هي..........................

س4 / ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة وكلمة (خطا) أمام العبارة الخاطئة. (درجة واحدة لكل فقرة).

1- تفعيلة (مستفعلن) يقابلها بالتقطيع الصوتي (- ب - -).

2- البحر الوافر هو أحد بحور الشعر العربي ويعتمد على تكرار تفعيلة فاعلاتن.

3- الزحاف عند القدماء هو التغيير الذي يلتزم به الشاعر في كل أبيات القصيدة.

4-البحر المديد هو البحر الذي يعتمد على تكرار تفعيلتي فاعلاتن فاعلن.

5-دائرة المختلف تتضمن (بحر الهزج وبحر الرمل وبحر الرجز).



س5 / إختر الإجابة الصحيحة من بين الاختيارات الآتية:- (درجة واحدة لكل فقرة).

❖ الاختلاف في أنواع تسميات الأبيات الشعرية يعتمد على:-

1- نوع التغييرات 2- عدد التفعيلات 3 – عدد الكلمات

4- نوع التفعيلات.

❖ من البحور القليلة الشيوع في الشعر العربي:-

1- البحر المقتضب 2- البحر السريع 3- البحر المنسرح 4-البحر الوافر.

❖ البحر الكامل من بحور الشعر العربي يعتمد على تفعيلة:

1- مستفعلن 2- فعولن 3- متفاعلن 4- فاعلن.

❖ الصلم تغيير لازم يحصل في مفعولات ويعني إسقاط:-

1- الحرفين الأخيرين 2- المقطع الأخير 3- الحرف الأخير

4- المقطعين الأخيرين.

❖ دائرة المؤتلف تتكون من:-

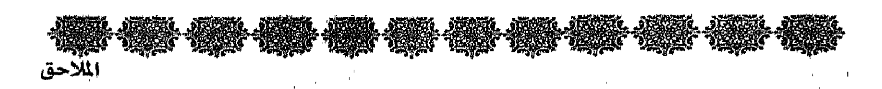
1- المتقارب والمتدارك 2- الوافر والكامل 3- السريع والمقتضب

4- المنسرح والخفيف

س6 / أجب عن الفروع كلها:-

أ- إذكر (على وفق إسلوب المحدثين)، المقاطع الصوتية التي تتألف منها التفعيلتان الأتيتان:- (درجة واحدة لكل تفعيلة).

ت	التفعيلة	المقاطع الصوتية
1	مفاعلتن	
2	مستفعلن	



ب- إذكر (على وفق إسلوب القدماء)، الأجزاء التي تتألف منها التفعيلتان الأتيتان:- (درجة واحدة لكل تفعيلة) .

ت	التفعيلة	الأجزاء
1	فاعلاتن	
2	فعولن	

ج- أجب عن ما يأتي:- (درجة واحدة لكل فقرة).

1 - أكتب اسم كل بحر من بحور دائرة المتفق.

2 - إذكر الصيغة العروضية لأول بحر من دائرة المتفق.

3 - ماذا يحدث في الصيغة المثالية حتى تتحول إلى البحر الثاني ؟

4 - ما البحر الثاني وما هي صيغته المثالية ؟

د- أعطِ شاهداً شعرياً عن كل ما يأتي:- (درجة واحدة لكل فقرة).

1-البحر الكامل التام المقطوع.

2-البحر البسيط التام المخبون.

مع تمنياتي لكم بالموفقية والنجاح



ملحق (13)

درجات عينة البحث الإستطلاعية في الإختبار الأول، والإختبار الثاني.

ت	درجات الإختبار الأول	درجات الإختبار الثاني
1	32	33
2	36	37
3	38	39
4	27	28
5	33	34
6	35	36
7	26	27
8	25	26
9	37	38
10	39	40
11	35	36
12	22	23
13	23	24
14	30	31
15	33	30
16	35	36
17	23	24
18	40	40
19	32	33
20	21	22
21	30	30
22	34	35
23	31	31
24	32	32
25	20	20
26	30	31
27	26	26
28	24	25
29	21	22
30	33	34
31	35	36

ت	درجات الإختبار الأول	درجات الإختبار الثاني
32	28	29
33	34	35
34	29	30
35	33	34
36	36	37
37	37	38
38	40	40
39	38	39
40	32	33

ملحق (14)

معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الإختبار.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	0,56	0,46
2	0,64	0,51
3	0,72	0,42
4	0,53	0,37
5	0,42	0,49
6	0,51	0,43
7	0,37	0,34
8	0,44	0,53
9	0,38	0,55
10	0,29	0,62
11	0,31	0,40
12	0,38	0,38
13	0,61	0,56
14	0,37	0,52
15	0,32	0,64
16	0,55	0,36
17	0,41	0,72
18	0,72	0,76
19	0,43	0,35
20	0,71	0,37

معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
0,44	0,32	21
0,38	0,31	22
0,57	0,49	23
0,38	0,57	24
0,69	0,71	25
0,70	0,33	26
0,44	0,47	27
0,63	0,52	28
0,41	0,28	29
0,56	0,35	30
0,43	0,55	31
0,59	0,61	32
0,52	0,50	33
0,51	0,39	34
0,37	0,47	35
0,42	0,42	36
0,72	0,61	37
0,55	0,50	38
0,47	0,73	39
0,66	0,51	40



ملحق (15)

درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التحصيلي النهائي

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
1	33	1	22
2	38	2	22
3	30	3	19
4	31	4	18
5	30	5	17
6	35	6	22
7	38	7	32
8	40	8	27
9	37	9	29
10	39	10	25
11	34	11	35
12	35	12	24
		13	31
		14	27
المجموع	420	المجموع	350



ملحق (16)

درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في إختبار (الإستبقاء).

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
1	33	1	23
2	34	2	23
3	28	3	21
4	29	4	18
5	30	5	18
6	31	6	23
7	37	7	33
8	38	8	28
9	35	9	30
10	37	10	26
11	30	11	36
12	34	12	25
		13	32
		14	28
المجموع	396	المجموع	364



المصادر

-القران الكريم.

- الصحيفة السجادية: الإمام علي بن الحسين زين العابدين (ع).

1- الآصفي، محمد مهدي: الولاء والبراءة – ولاية الله -، ط1، رابطة الثقافة والعلاقات الاجتماعية، طهران 1997 م.

2- آل ياسين، محمد حسين: طرائق التدريس العامة، ط1، المطبعة العصرية، صيدا 1950م.

3- إبراهيم، فاضل خليل: أثر طريقة المناقشة بإسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والإحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الإجتماعية بكلية المعلمين، جامعة الموصل، مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر – السنة الثامنة، العدد الخامس، عشر يناير، الدوحة 1999م.

4- إبراهيم، مروان عبد المجيد: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق، عمان 2001 م.

5- إبراهيم، ناصر: أسس التربية، ط1، الجامعة الأردنية، عمان 1988م.

6- أبو صالح، صبحي وآخرون: القياس والتقويم، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء 1990 م.

7- أبو عميرة، محبات: تعلم الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربية، القاهرة 2000م.

8- أبو هولا، مفضي: أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد 1989.

9- أذر شب، محمد علي: موجز الأدب العربي وتأريخه، ط1، المركز العالمي للدراسات الإسلامية، قم المقدسة 1995م.

10- الأزهري، منى أحمد ومصطفى حسين باهي: إصول البحث العلمي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1999م.

11- الإمام، مصطفى محمود وآخرون: التقويم والقياس، ط2، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد 1990 م .

12- باهي، مصطفى حسين: الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية، والنفسية، والإجتماعية، والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999م.

13- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري: صحيح البخاري، تحقيق مصطفى ديب البغا، ط3، دار ابن كثير، بيروت 1987 م.

14- بدر، أحمد: إصول البحث العلمي ومناهجه، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت 1975م.

15- بدير، متولي حميد: ميزان الشعر، ط1، دار المعرفة، القاهرة 1961 م.

16- البهادلي، علي أحمد: أصول البحث العلمي، ط1، مؤسسة الفكر الإسلامي، بيروت 2001م.

17- توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس: أساسيات علم النفس التربوي، ط1، دار جون وايلي وأولاده، لندن 1984 م.

18- ثورندايك، روبرت واليزابيث هيجن: القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، ط1، مركز الكتب الأردني، عمان 1989م.

19- جابر، جابر عبد الحميد: إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999 م.

20- ـــــ: التقويم التربوي والقياس النفسي، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة 1983 م.

21- ـــــ وكاظم، أحمد خيري: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة 1973م.

22- الجبَّان، رياض عارف: المنهج التربوي وطرائق تدريسه رؤية إسلامية معاصرة، ط2، بيت الحكمة، دمشق 2003 م.

23- الجبري، أسماء ومحمد مصطفى الدين: سايكلوجية التعاون والتنافس والفردية، ط1، عالم الكتب، القاهرة 1998 م.

24- الجبوري، فتحي طه مشعل: أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في إكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، مجلة أبحاث كلية المعلمين، جامعة الموصل، المجلد الأول، العدد الأول، كانون الأول 2003 م.

25- الجلال، عبد العزيز: المعلم العربي مستوى الأعداد ومنزلة المهنة – عرض للواقع والمأمول – مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (11)، الرياض 1984م.

26- الجوهري: الصحاح في اللغة والعلوم، إعداد وتصنيف نديم مرعشلي و إسامة مرعشلي، ط1، دار الحضارة العربية، بيروت 1975 م.

27- الجيار، سيد إبراهيم: في تأريخ الفكر التربوي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت 1974م.

28- الحسن، إحسان محمد وبهيجة أحمد شهاب: خدمة الجماعة، ط1، مطابع التعليم العالي، كلية الأداب، بغداد 1990م.

29- الحسون، عبد الرحمن عيسى وآخرون: طرائق التدريس العامة، ط7، مكتب فرح للطباعة، بغداد 1995 م.

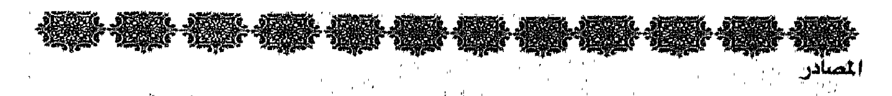
30- الحسيني، محمد علي: علم اللغة التوحيدي بين النظرية والتطبيق، ط1، مؤسسة التوحيد للنشر الثقافي، قم المقدسة 1997م.

31- الحصري، ساطع ويوسف العنيزي: طرق التدريس العامة، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت 2000م.

32- الحفني، عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار العودة، بيروت 1978م.

33- الحكيم، السيد محمد باقر: المجتمع الإنساني في القرآن الكريم، ط1، المركز الإسلامي المعاصر، بيروت 2003م.

34- حمود، رباب عبد حسين: أثر إستخدام التعلم التعاوني والتعلم الفردي في حل التمارين الرياضية لطلبة كلية المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، بغداد 2001 م.



35- الحنفي، الشيخ جلال: العروض تهذيبه وإعادة تدوينه، ط3، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1991م.

36- الحيلة(1)، محمد محمود: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 1999 م.

37- ـــــ: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2000م.

38- الخزرجي، ماجدة عبد الإله رسول: صعوبات تدريس العروض من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد 1995م.

39- الخضير، خضير سعود: طرق وأساليب قياس وتقويم الطلبة، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 118، سبتمبر، الدوحة 1997م.

40- خلوصي، صفاء: فن التقطيع الشعري والقافية، ط6، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1995م.

41- الخليلي، خليل يوسف: التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي، وزارة التربية، والتعليم، المنامة، 1997م.

42- الخوالدة، محمد محمود وآخرون: طرق التدريس العامة، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء 1995 م.

43- خير الله ، سيد: المدخل إلى العلوم السلوكية، ط1، عالم الكتب، القاهرة 1974.

44- دسوقي، كمال: ذخيرة علم النفس، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة 1988 م.

45- الدمنهوري، محمد: الحاشية الكبرى على متن الكافي في علمي العروض والقوافي، دار الكتب العربية، القاهرة 1327 هـ.

46- دوران، رودني: أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون، ط 1، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد 1985 م.

47- دويدري، رجاء وحيد: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ط1، دار الفكر المعاصر، دمشق 2000 م .

48- الديب، فتحي: الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط1، دار القلم، الكويت 1974م.

49- الراضي، عبد الحميد: شرح تحفة الخليل، مطبعة العاني، بغداد 1986م.

50- الربيعي، نجلة محمود: أثر إستخدام طريقة التعليم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات وتنمية إتجاههن نحو مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد 1999م.

51- رزوق، أسعد: موسوعة علم النفس، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1977م.

52- الرصافي، معروف: الأدب الرفيع في ميزان الشعر وقوافيه، تقديم كمال إبراهيم ومصطفى جواد، مطبعة المعارف، بغداد 1956م.

53- ريان، فكري حسن: التدريس – أهدافه – أسسه – أساليبه – تقويم نتائجه وتطبيقه، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة 1994م.

54- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الكريم الغرباوي، ج 18، بيروت 1965م.

55- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون: الإختبارات والمقاييس النفسية، ط1، ج2، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل 1981م.

56- ـــــ: ومحمد أحمد الغنام: مناهج البحث في التربية، ط1، مطبعة جامعة بغداد، بغداد 1981م.

57- زيتون، عايش محمود: أساسيات الإحصاء الوصفي، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان 1996م.

58- ـــــ: أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 1994م.



59- الزبيدي، كاصد: فقه اللغة العربية، ط1، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل 1987م.

60- السامرائي، إسماعيل: نحو عروضٍ مبسط، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العدد التاسع، بغداد 1984م.

61- السامرائي، هاشم وآخرون: طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط1، دار الامل، أربد 1994م.

62- سعيد، عدنان حكمت عبد: أثر إستخدام إنموذجين من نماذج التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي لدى طلبة الصف الأول - قسم الكيمياء – كلية التربية ابن الهيثم، إطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد 1999م.

63- السكاكي، أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت 1983.

64- سلامة، حسن علي: طرق تدرس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، الجيزة 1995م.

65- سليمان، عرفات عبد العزيز: المعلم والتربية (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة)، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1982م.

66- سمارة، عزيز وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر، عمان 1989 م.

67- السماك، وآخرون: الأصول في البحث العلمي، ط1 مطبعة جامعة الموصل، الموصل 1980م.

68- السنجاري، عبد الرزاق ياسين: أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات تدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزياوية الخاطئة لدى بعض طلبة المرحلة الجامعية، إطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد 1997م.

69- شريعت مداري، علي: التربية والتعليم في الإسلام، ترجمة علي هاشم، ط1، دار البصائر، طهران 1994م.

70- شحاته، حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار العربية للكتاب، عمان 1998م.

71- شعراوي، إحسان مصطفى ويونس فتحي علي: مقدمة في البحث التربوي، ط1، دار الكتب المصرية، القاهرة 1984 م.

72- شفيق، محمد: البحث العلمي لإعداد البحوث الإجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية 2001م.

73- الشيخ، سامي صلاح: أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان 1993 م.

74- صالح، أحمد زكي: علم النفس التربوي، ط13، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988م.

75- صالح، عبد المنعم أحمد: قراءة عروضية في المعلقات العشر، ط1، مطبعة الرشاد، بغداد 1986م.

76- الصقار، عبد الحميد: إتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات المدرسية، ط1، مطبعة جامعة بغداد، بغداد 1986 م.

77- ضيف، شوقي: المدارس النحوية، ط1، دار المعارف بمصر، القاهرة 1968 م.

78- الطوبجي، حسين حمدي، التكنولوجيا والتربية، ط1، دار القلم، الكويت 1980م.

79- الظاهر، زكريا وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان 1999م.

80- عاقل، فاخر: معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت 1971م.

81- عبد الخالق، بثينة: أثر إستخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لبعض مهارات العاب القوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة ديالى 2001م.

82- عبد الدائم، عبد الله: التربية التجريبية والبحث التربوي، ط4، دار العلم للملايين، بيروت 1981م.

83- عبد العليم، إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط6، دار المعارف، القاهرة 1973م.

84- عبادة، أحمد: قدرات التفكير الإبتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في المرحلة الإعدادية، ط1، مركز الكتاب للنشر، آمون 2001م.

85- عبيدات، سليمان أحمد: أساسيات في تدريس الإجتماعيات وتطبيقاتها العملية، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان 1989 م.

86- العبيدو، عثمان عبد المنعم: أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد 2000 م.

87- العبيدي، رشيد عبد الرحمن: معجم مصطلحات العروض والقوافي، ط1، مطبعة جامعة بغداد، بغداد 1986م.

88- العبيدي، فائزة أحمد جاسم: أثر معرفة التلاميذ المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة التربية الوطنية للصفين الخامس والسادس الإبتدائي، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد (2)، حزيران، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت 2001 م.

89- عثمان، محمد يوسف: أثر التعلم التعاوني ونمو الشخصية على التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد 1995.

90- العذاري، شهاب الدين، ملامح المنهج التربوي عند أهل البيت، ط1، مركز الرسالة، قم المقدسة 2002م.

91- العزاوي، حسن علي فرحان: أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية 1984م.

92- العزاوي، عدنان عبد الكريم محمود: أثر إستخدام إسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد 2003م.

93- العقيل، إبراهيم: الشامل في تدريب المعلمين (التعلم التعاوني)، ط1، دار المؤلف للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 2003 م.

94- علي، يونس فتحي محمود كامل الناقة: أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، ط1، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1977م.

95- العوادي، نوري: الإزدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، مجلة كلية التربية، جامعة البصرة، العدد الثالث، السنة الثانية، 1980م .

96- عودة، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي: الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان 1988م.

97- ـــــ: وفتحي حسن ملكاوي: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط1، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، الزرقاء 1987م.

98- ـــــ: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد 1993م.

99- عودة، عباس: ضروب البحور بين النظرية والتطبيق، دراسة عروضية في ديوان بشار وأبي نؤاس وأبي العتاهية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب، جامعة البصرة 1996م.

100- عيسوي، عبد الرحمن محمد: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، ط 1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1974م.

101- الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1977م.

102- الفاخوري، جميل خالد: أثر التعلم التعاوني في التحصيل في العلوم ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، أربد، جامعة اليرموك 1992م.

103- الفراهيدي، الخليل بن أحمد: كتاب العين، تحقيق د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، ط1، مؤسسة الميلاد، قم المقدسة 1993م.

104- فرحات، ليلى السيد: القياس المعرفي الرياضي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 2001م.



105- فريدريك. هـ. بل: طرق تدريس الرياضيات ترجمة د. محمد أمين المفتي، و د. ممدوح محمد سليمان، ط1، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة 1986.

106- فلسفي، محمد تقي: الطفل بين الوراثة والتربية، تعريب السيد فاضل الحسيني الميلاني، ط1، ج2، مكتبة أهل البيت، قم المقدسة 2003م.

107- الفنيش، أحمد علي: التربية الإستقصائية محاولة لتسليط أضواء جديدة على العملية التربوية، الدار العربية للكتاب، القاهرة 1975 م.

108- فيصل، عباس: الإختبارات النفسية وتقنياتها وإجراءاتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1996م.

109- القاعود، إبراهيم: أثر طريقة التعليم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر السنة الرابعة، العدد السابع، 1995م.

110- القزاز، نداء محسن مهدي: أثر إستخدام الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الرابع في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد 1993م.

111- قطامي، يوسف ونايفة القطامي: نماذج التدريس الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 1998م.

112- قنديلجي، عامر: البحث العلمي وإستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان 2002م.

113- القنوجي، صديق بن حسن خان البخاري: أبجد العلوم، تحقيق أحمد شمس الدين، ط1، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت 1990م.

114- كاظم، أحمد خيري، وسعد ويسي: تدريس العلوم، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة 1973م.

115- الكحلة، عبد الوهاب محمود: العروض والقافية في لسان العرب، ط1، دار القلم، الكويت 1988م.



116- كراجة، عبد القادر: القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان 1997م.

117- الكلزة، رجب أحمد: أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي وإتجاههم نحو التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية، المجلد الثالث، العدد العاشر، حزيران، المنصورة 1989م.

118- الكناني، فراس علي حسين: أثر إستخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة فرع التربية الفنية بكلية المعلمين في مادة طرائق تدريس الفنون، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، بغداد 2001م.

119- لبيب، رشدي وآخرون: الأسس العامة للتدريس، ط1، دار النهضة العربية، بيروت 1983م.

120- محجوب، وجيه: البحث العلمي ومناهجه ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد 2002 م.

121- محسن، حيدر سلمان: تأثير منهاج تعليمي مقترح في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، بغداد 2002م.

122- محمد، داود ماهر و مجيد مهدي: أساسيات في طرائق التدريس العامة، ط1، مطبعة جامعة الموصل 1991م.

123- محمد، مجيد مهدي: المناهج وتطبيقاتها التربوية، ط1، مطابع التعليم العالي، بغداد 1990م.

124- محمد، مهدي محمود: دراسة تجريبية على أثر المتغيرات على عملية التذكر، مجلة أداب المستنصرية، العدد (8) بغداد 1984م.

125- محمود، صباح وآخرون: طرائق تدريس الجغرافيا، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد 2002.



126- المدرسي، السيد محمد تقي: التشريع الإسلامي مناهجه ومقاصده، ج9، ط1، دار محبي الحسين، طهران 2002 م.

127- ـــــــــ: معالم التربية الإسلامية، ط2، دار محبي الحسين، طهران 2003 م.

128- ـــــــــ:من هدى القران، ج2، ط2، دار الهدى، قم المقدسة 1987 م.

129- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2002م .

130- المشهداني، محمود حسن: إصول الإحصاء والطرق الإحصائية، ط6، مطبعة دار السلام، بغداد 1985.

131- مقلد، محمد محمود: كيف تصوغ هدفاً تعليمياً سلوكياً – تطبيق في مجال اللغة العربية – رسالة التربية، العدد 161 سلطنة عمان 1986م.

132- منسي، حسن عمر: تصميم التدريس، ط1، دار الكندي، أربد 1996م.

133- منصور، طلعت: أسس علم النفس العام، ط1، مطبعة أطلس، القاهرة 1987م.

134- مؤسسة البلاغ، المعالم الأساسية للمنهج التربوي في الإسلام، ط1، قم المقدسة 1997م.

135- الموسوي، هاشم: النظام الإجتماعي في الإسلام، ط1، رابطة الثقافة والعلاقات الإسلامية، طهران 1997م .

136- مولى، حميد مجيد: اثر استخدام أسلوبين للتغذية الراجعة في تحصيل طلبة الصف الأول كلية المعلمين – بغداد – في مادة المنطق الرياضي، مجلة كلية المعلمين، السنة السادسة، العدد (18)، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين 1999م.

137- نادر، سعد عبد الوهاب، وآخرون: طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط10، مطبعة وزارة التربية، أربيل 1991م.

138- ناصر، إبراهيم: مقدمة في التربية، ط8، مطبعة جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان 1996م.

139- الناصر، عبد المجيد حمزة و عصرية ردام المرزوك: العينات، ط1، مطبعة التعليم العالي في الموصل، الموصل 1989م.

140- نصار، عبد الكريم: تعريف بكلية المعلمين، مجلة المعلم الجامعي، السنة الأولى، العدد الأول، جامعة البصرة، كلية المعلمين، ميسان 1996.

141- النيسابوري، محمد بن عبدالله الحاكم: المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت 1991م.

142- النيسابوري (القشيري)، مسلم بن الحجاج أبو الحسين النيسابوري: صحيح مسلم، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت (ب ت).

143- الهاشمي، أحمد: ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، ط5، دار الكتب، العالمية، بيروت 1973م.

144- الهرمزي، جانيت نيسان متي: أثر إستخدام التعلم التعاوني في تغيير مفاهيم طلبة الصف السادي الأساسي للمفهوم البيولوجي – أجهزة الجسم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية 1995م.

145- همام، طلعت: سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، ط2، مؤسسة الرسالة، عمان 1984م.

146- وجدي، محمد فريد: دائرة معارف القرن العشرين، المجلد السادس، ط3، دار المعرفة، بيروت 1971م.

147- الوقفي، راضي وآخرون: التخطيط الدراسي، ط2، مكتبة النهضة، بغداد 1996م.

148- يوسف، جمعة سيد: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت 1980 م.

149- يوسف، وصفي وجيه سعيد: أثر نموذجين من نماذج التعليم التعاوني على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الرياضيات في محافظة طول كرم وإتجاههم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس 1998م .



English References

1- Al Mosavi, Seyyed Abbas. (1997): " ***A dictionary of Language Testing.*** " Second Edition, Shiraz University. Iran. Rahnama Publications.

2- Brown, F.G: ***"Measuring Classroom Achievement"***. (1981) New York, Rienhart and Winstin, Inc, Holt.

3- Good, Carter,V.(1973): "***Dictionary of Education".*** 3rd Ed. New York: Mc Graw-Hill, Inc.

4- Hart, Robert. T. (1991): "***An Investigation of the Effect of Cooperative Learning on the Writing Skills of Composition".*** *Applique Educational Research and Evaluation Seminar. Vol (16) , No (1) .*

5-Johnson, D, Johnson, R, Smith, K. (1991): "***Active Learning Cooperation in the College Classroom".*** Edina, Mn. P(1-2). Interaction Book Co.

6- Johnson and Johnson and halubec.(1995): ***"cooperation in the classroom"*** , Revised interaction. Book. co.p. 2 – 4.

7- Jones & Sten Brink: "***using cooperative Group In science Teaching school & Mathematics"***. Vol. (7) , 1989 , p. 541 – 551.

8-Joyce , B & W, M. (1986): "***Models of Teaching Englewood and cliffs"*** , prentice ,Hall.

6- Kristina, M: (1997): ***"Cooperative Learning in the Secondery Mathematics Classroom".*** Review of Educational Research ,Vol (20) , No (1) , p. 42 – 48.

10- Matirue, M & Shlette, (1995): "***Teach Your Best Hand Book for University Lectures".*** Dissertation Abstracts International, Vol. 1050, No. 7.

11-"Maloney.D(1992):" ***using collaborative learning to help promote*** conceptual change in science Indiana Univ. Bloomington, Ind. Ceric.P.10.

12-Mcenemey, K.(1994): "***Cooperative Learning as a Strategy in Clincal Laboratory".*** Science Education Clinical Laboratory Science.2(2).Research. Vol. No. 1, PP.42-48.

13- Morgan, C.T. & Kin, G.R.,(1966): "***Interoduction to pchology".*** 3rd Ed. New York. Mcraw, AIIF

14- Muhammad Ali Alkuli. (2000): "***Method of TeachingEnglish".*** Jordan. Dar Alfalah, Swailh.

15- Oslen & Kagen. (1992): "***Cooperative Learning".*** Cooperative Carolyn (Eds) Prining Printice Hallregents,Englewood Gliffs. P: 25.

16- "***Oxford Advanced Learners' Dictionary of curren English"***. (1998). 5th Ed. by Jonathan Crowther, Oxford University Press.

17-Robert. M. Lee(1991): "***The What, Why, and How of Cooperative"*** The social studies ,Vol (12) No (5-6)P. 25 , May- Jun.

18-Rombery, T.A and et al. (1970): "***Recall of Mathenatical Proofs".*** Wisconsin Research and Development enter for Cognitive Learning. The University of Maelison.

19- Sharp & Butler & Tanner (1976): "***Margaret children learning"***.LTD. London chapter 13. p. 110 – 114.

20- Slavin, R. Karweit, N. (1981): ***"Cognative Outcomes of A Nineteen Save Student Team Learning Experience"***. *Journal of Experimental Educational.* Vol. 50, No. 1, PP.29-35.

21- Slavin. R. E. & others: "***cooperative Learning of student Acheivement Educational Leadereship Elementary school"***. Journal.Vol. (46). No (5). Mar 1988.

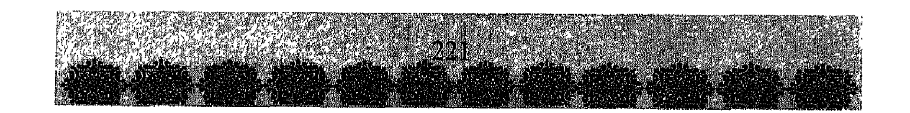
22-Verman , G. K. and Beard , R. M. (1981) , " **What is Educational Retesearch"** , Gower Hants.

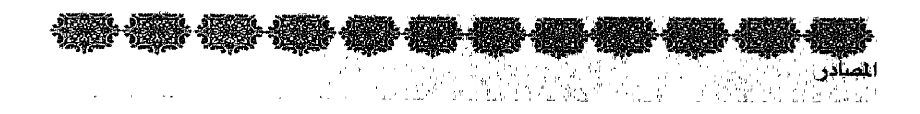
23-Warkentin, Robert W. (1995): ***" An Exploration of the Effect of Cooperative Learning on Students Knowledge Structure".*** Social Studies / Social Science Education, Vol. 20, No. 1, Jan., P.P 18-22.

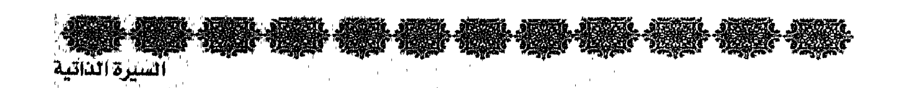
24- "***Webester's Third New International Dictionary".*** (1971). G & C Meriam.co.U.S.A.

25- Websters, Merriam, and Pyilip, Babcock Gove. (1976): "***Third International Dictionary of EnglishLanguage".*** Nabrideged, Edu, Editorial Staff.

26- Wheeler, R. Rayan, F. (1973): "***Effect of Cooperative and*** **Competitive Classroom Environments on the Attitudes and Achievement of Elementary School Students Engaged** ***is Social Studies Inguiry Activities"***. *Journal of Educational Psychology.* Vol. 65, No.3., PP.402-407.







السيرة الذاتية

الأسم: د. نجم عبدالله غالي الموسوي .

مكان وتأريخ الولادة: العراق – ميسان – العمارة – محلةالمحمودية في 1976م .

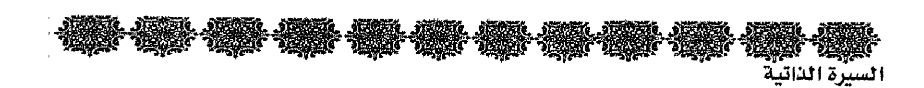
اللقب العلمي: أستاذ مساعد .

التخصص العام: المناهج وطرائق التدريس العامة .

التخصص الدقيق: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية .

البريد الالكتروني: najim_14@yahoo.com

- حاصل على شهادةالبكالوريوس من كليةالتربية الأساسية – جامعة البصرة .
- حاصل على شهادة الماجستير من كلية التربية الأساسية – جامعة البصرة .
- حاصل على شهادة الدكتوراه من كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة .
- عمل تدريسياً في كلية التربية – جامعة ميسان منذ عام 2005م .
- عمل محاضراً في كلية التربية الأساسية – جامعة ميسان .
- قام بتدريس المواد الآتية: (القياس والتقويم التربوي، طرائق تدريس اللغة العربية، علم نفس النمو، الصحة النفسية، الإدارة والإشراف التربوي، التقنيات التربوية، علم النفسالتربوي، علم النفس العام) .
- نشر العديد من البحوث العلمية التربوية في مجلات علمية رصينة داخل العراق، ولديه العديد من المشاريع البحثية المستقبلية أن شاء الله تعالى .
- رئيس لجنة الإرشاد التربوي في كلية التربية – جامعة ميسان .



- مدير تحرير مجلة أبحاث ميسان الصادرة من كلية التربية – جامعة ميسان .
- عمل عضواً ومقرراً في (لجنة الترقيات العلمية ولجنة تعضيد البحوث العلمية ، ومجلس الكلية) .